

El cine: ¿educa o confunde?

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL ANÁLISIS DE LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA HISTORIA
CONTEMPORÁNEA DE LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO**

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria
Trabajo Fin de Máster**



Autor: M^a Isabel García Pérez
Director: Íñigo Mugueta Moreno
Especialidad: Geografía e Historia
Curso: 2013-2014

ÍNDICE

Resumen/Abstract.....	p. 1
1. Introducción: hipótesis y objetivos.....	p. 2
2. Estado de la cuestión.....	p. 4
2.1 Cambiar el uso de las representaciones y los errores conceptuales en el aula: una perspectiva desde el constructivismo.....	p. 4
2.1.1 De qué representaciones y errores hablamos.....	p. 4
2.1.2 Por qué canales llegan esas ideas preconcebidas erróneas a la mente del estudiante.....	p. 5
2.1.3 ¿Quién se interesa por el estudio del cine histórico y sus funciones?.....	p. 7
2.1.4 Qué podemos hacer con tanto error.....	p. 11
2.2 Historia y cine.....	p. 13
2.2.1 El cine como reflejo del pasado.....	p. 13
2.2.2 El poder la imagen y la banalización del cine.....	p. 15
2.2.3 Propuestas didácticas para el trabajo del cine en el aula.....	p. 18
3. Metodología.....	p. 21
3.1 Introducción.....	p. 21
3.2 Recogida de datos.....	p. 22
3.2.1 Cuestionario de conocimientos previos: primera sesión.....	p. 22
3.2.2 Proyección de fragmentos de películas: segunda sesión.....	p. 28
3.2.3 Cuestionario final: tercera sesión.....	p. 32

4. Resultados y discusión	p. 35
4.1 Introducción	p. 35
4.2 Análisis de conocimientos previos	p. 35
4.2.1 Perfil del alumnado de la muestra	p. 35
4.2.2 Conceptos ligados a cada momentos histórico	p. 37
4.2.3 Fuentes de información adicional a las clases de Historia	p. 39
4.2.4 Estereotipos, prejuicios y tópicos de la Guerra Civil Española	p. 41
4.3 Cuestionario final: reflexión personal de los alumnos	p. 44
4.3.1 Introducción	p. 44
4.3.2 Análisis cualitativo de la información	p. 44
4.3.2.1 Capacidad crítica del alumnado en el estudio de la Historia	p. 44
4.3.2.2 Concepciones erróneas	p. 45
4.3.2.3 Historia y cine	p. 47
5. Conclusiones	p. 49
6. Bibliografía	p. 51
Anexo 1	p. 54
Anexo 2	p.60
Anexo 3	p. 67

EL CINE: ¿EDUCA O CONFUNDE?

Una propuesta didáctica basada en el análisis de las representaciones sociales de la Historia contemporánea de los alumnos de Bachillerato.

Resumen

El cine es un instrumento para la transmisión de conocimientos que goza de una gran ambivalencia. En primer lugar, los largometrajes poseen una función didáctica y pedagógica que unida a su gran capacidad de atracción los convierten en un importante medio de difusión de ideas. A través de sus guiones y planos los films permiten que los espectadores se instruyan sobre cuestiones históricas. En segundo lugar, la industria cinematográfica está sujeta a intereses de diferente índole que influyen en las características y matices de las historias que narra. Por ello, los films también son una vía de transmisión de representaciones y concepciones históricas erróneas. Dotar al espectador de unas herramientas críticas resulta imprescindible para evitar la difusión y perpetuación de estos tópicos, estereotipos y prejuicios.

Abstract

The film is an instrument for the transmission of Knowledge that has a great ambivalence. In the first place, feature films have a didactic and pedagogical role and a large capacity of attraction that makes them an important means of dissemination of ideas. Through his scripts and drawings viewers will instruct on historical issues. Secondly, the film industry is subject to different interests that influence the features and nuances of stories chronicling. Therefore, films are also a way of transmission of representations and historical misconceptions. Give the viewer of some critical tools is essential to prevent the spread and perpetuation of these stereotypes and prejudices.

1. INTRODUCCIÓN: HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Para la puesta en práctica de esta actividad docente se partió de la premisa de que el cine histórico, ya sean films que recrean hechos pasados o que recogen simplemente una ambientación de otras épocas, posee un gran poder comunicador. Esto se debe a la combinación de la imagen en movimiento con el sonido que capta la atención del espectador con más fuerza que cualquier otro medio de transmisión de información.

Como contrapartida, este cine también tiene la habilidad de cambiar y tergiversar los hechos históricos a conveniencia del guión. Son muy pocas las películas en las que el valor de lo ocurrido en el pasado supera a la ansias de alcanzar unas cifras abrumadoras en las taquillas. Por ello, en numerosos casos la alta capacidad comunicadora de las pantallas se difumina ante la falta de rigor y vaguedad de la historia narrada, alejada de la veracidad de los hechos pasados.

Esta influencia llega a los estudiantes de Historia provocando en su estructura cognoscitiva la creación de unas representaciones históricas que dependen de las imágenes propuestas por el cine y por otros medios de comunicación masiva. Como consecuencia de ello nuestra **hipótesis** es que el trabajo mediante films históricos puede permitir que el alumnado reflexione de manera crítica sobre dichas representaciones históricas –erróneas o no- plasmadas en las pantallas.

Partiendo de esta dicotomía cinematográfica que enfrenta la capacidad de atracción con la falta de rigor del medio, y que influye directamente en los alumnos, se trabajó en el aula con estudiantes de primero de Bachiller mediante encuestas y fragmentos de películas referentes a hechos históricos. La primera de las sesiones estuvo dedicada a un cuestionario de conocimientos previos en el que debían reflexionar sobre las fuentes de su conocimiento referido a hechos de la Historia contemporánea. Asimismo debían responder a interrogantes que buscaban “descubrir” los prejuicios, tópicos y errores conceptuales instalados en su estructura cognitiva.

El segundo día de trabajo se centró en la proyección de ocho fragmentos de películas. Estos vídeos recogían sucesos de la Historia contemporánea y ofrecían

visiones contrapuestas. Para cerrar la práctica docente, en la tercera y última de las sesiones el alumnado debía comentar un enunciado en el que se les proponía analizar su capacidad crítica, sus errores conceptuales y sus prejuicios a la hora de estudiar los hechos históricos. Todos estos datos han sido analizados de manera cuantitativa y cualitativa con la finalidad de llegar a conclusiones sobre las representaciones sociales de la Historia Contemporánea de los alumnos de primero de Bachiller.

Con todo ello se pretendía desarrollar los **objetivos** de este trabajo. En primer lugar, que el alumnado fuese consciente de las concepciones erróneas que alberga en sus esquemas de conocimiento y cómo es su proceso de asimilación. Asimismo, se buscaba que los estudiantes entendieran el cine y las producciones audiovisuales como instrumentos de aprendizaje que ponen a su alcance diferentes visiones sobre los hechos pasados. Y por último, esta práctica docente con alumnos de primero de Bachiller buscaba potenciar un espíritu crítico entre ellos que les permitiera analizar y trabajar la Historia contemporánea teniendo en cuenta diferentes factores como aquello que ya saben –erróneo o no- y las influencias constantes a las que están sometidos por diferentes canales.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Cambiar el uso de las representaciones y los errores conceptuales en el aula: una perspectiva desde el constructivismo

2.1.1 De qué representaciones y errores hablamos

A la hora de impartir los contenidos de Historia o Ciencias Sociales, el docente debe hacer frente a multitud de ideas preconcebidas del alumnado que condicionan su aprendizaje y en más de una ocasión lo convierten en un propósito imposible. Una disciplina, la ciencia histórica, en la que las ideas previas tienen especial relevancia ya que es el campo de estudio del hombre en sociedad y su evolución (Liceras, 2003). En la misma línea, García Pujades (2013) defiende en su artículo sobre los conceptos medievales adquiridos por los estudiantes de secundaria, que esas ideas previas están entrelazadas entre sí y son muy resistentes al cambio ya que, en el caso de la Historia y las Ciencias Sociales, forman parte de la identidad social.

Dentro de estas ideas previas de los estudiantes, con las que tienen que lidiar tanto docentes como el propio alumnado, se pueden diferenciar en primer lugar los estereotipos o tópicos. Unas ideas preconcebidas que no se fundamentan en datos objetivos, por lo tanto alejadas de la precisión y la verdad, y que se aceptan como certidumbres (Liceras, 2003). Unos tópicos que llevan a interpretar el pasado falseando la realidad de los hechos y están contrapuestos a las explicaciones científicas.

Pero la verdadera trascendencia de los tópicos y estereotipos radica en que a través de ellos realizamos inferencias, unas deducciones que son la base de muchas de las nuevas ideas que construimos. De este modo, se establecen en nuestro esquema cognitivo los prejuicios que actúan como un filtro ante lo que percibimos y por tanto centran nuestra atención en una dirección determinada.

Pero además de estas ideas preconcebidas, en nuestra mente también tienen cabida los mitos. Representaciones que perduran en el tiempo, potenciadas por la fuerza de la historia oral en tiempos pasados, y que dañan al aprendizaje de la Historia al mezclar realidad y leyenda en la estructura cognoscitiva de los estudiantes. Unos

mitos que poseen mucha fuerza ya que dominan las representaciones mentales sobre lo que pensamos que son nuestros orígenes e historia. De ahí su importancia en la creación de las identidades sociales (Tribó, 2005). Tanto los mitos, como los estereotipos o los prejuicios históricos abundan entre los estudiantes porque tienen que asimilar conceptos abstractos que no se apoyan en material experimental sino simbólico. No son una copia de la realidad sino una construcción mental en la que han influido ideas adquiridas de fuentes muy diversas (Coll, 1997).

Todas estas son concepciones erróneas asimiladas por el alumnado y que arrastran durante toda su carrera académica. En numerosas ocasiones pasan desapercibidas pero cuando surgen de los esquemas de conocimiento y se alerta al alumno de su existencia no es suficiente con sustituirlas por la etiqueta conceptual adecuada. Por tanto, es el propio alumnado el que tiene que ser consciente de la acumulación de errores conceptuales, ya sean estereotipos, prejuicios o de cualquier otra índole y de manera significativa eliminarlos y cambiarlos por el conocimiento correcto (González, Morón, Novak, 2001).

2.1.2 Por qué canales llegan esas ideas preconcebidas erróneas a la mente del estudiante

Todas estas ideas preconcebidas se forman y llegan a los esquemas de pensamiento del alumnado a través de distintos canales, como internet, la literatura o la propia historia oral. Un ejemplo son las novelas románticas decimonónicas y las películas posteriores que las han llevado a la gran pantalla. Tratan de reflejar unos hechos históricos, pero para entender correctamente su interpretación de la Historia, hay que considerar al mismo tiempo el movimiento cultural en el que se encontraban inmersos sus autores. Además, durante muchos siglos la Historia ha sido considerada un género literario más, lo que potencia la confusión acerca de si sus contenidos son reales o leyenda (Fernández Sebastián, 1994). Lo mismo sucede con los millones de páginas web que ofrecen información sobre cuestiones históricas y por las que se puede navegar. Antes de asimilar los contenidos que ofrecen hay que analizar el origen de los datos y su autor.

Pero sin ninguna duda, la televisión y el cine son los medios que más contribuyen a la construcción de estereotipos, prejuicios y mitos. La imagen en movimiento ejerce una gran fuerza de atracción sobre el espectador, y en el caso del cine histórico, este medio se vale para ello de hechos pasados que se presentan como grandes historias con unos protagonistas legendarios. En el caso de muchos jóvenes y adolescentes esta realidad cobra mayor fuerza, ya que para ellos el cine y la televisión son una referencia en un mundo donde lo audiovisual gana la partida a lo escrito (Fernández Sebastián, 1994). Además de esto, hay que considerar el gran alcance de difusión del medio, que llega a millones de personas del mundo unificando la información y mensajes que transmite.

Gran parte de los conocimientos que adquirimos a lo largo de nuestra vida parten de unas ideas previas que se obtienen de la experiencia directa o a través de historias que interiorizamos. Desde hace unas décadas los jóvenes se encuentran expuestos a una gran cantidad de relatos que reciben a través de las pantallas y asimilan como verdaderos.

En esta línea, Igartua (1998) sostiene que las pantallas se han convertido en nuestros días en una extensión del aula, por lo que dependemos cognitivamente más que nunca de las historias que se narran en el cine y las series. Consecuencia de ello es que los medios de comunicación sean una correa de transmisión de tópicos muchas veces creados intencionadamente por los guionistas (Liceras, 2003). A través de las escenas de los films se asientan determinados contenidos históricos, seleccionados por los encargados de dirigir el largometraje y se convierten –intencionadamente o no- en emblemas o valores a pesar de que ello suponga extraviar el contenido concreto e incluso falsearlo (Sánchez-Biosca, 2006).

Existen números ejemplos a lo largo de la historia del cine en los que las películas, lejos de ser un fiel reflejo de lo ocurrido en el pasado, rinden sus atributos a las exigencias de lo marcado por la demanda de films atractivos y llenos de acción. Esto se observa con mayor claridad en los *péplum*, films que muestran el relato de grandes hazañas ocurridas en la Antigüedad Clásica. Se valen de planos extravagantes, actores perfectos y de los medios digitales para conseguir que el espectador no pierda ni un solo detalle de la narración. Pero a veces tienen que pagar un coste enorme como la

El cine: ¿educa o confunde?

pérdida del sentido verdadero de los hechos. En la película 300 dirigida por Zack Snyder en el año 2007, se presenta la batalla de las Termópilas como una oda a la guerra con unos soldados destinados a la muerte y que ven la necesidad de combatir sin opción de retroceder: la guerra es bella y gratificante. Pero hay que conocer el contexto político en el que se grabó el largometraje: la Guerra de Irak. De ello se infiere que el conflicto queda justificado por los soldados occidentales que desean liberar a un país oriental de su dictador como fuera en la Grecia del siglo V a.C el persa Jerjes (Ortega Alcántara, 2007).

El papel del cine como transmisor de ideas previas y concepciones erróneas es indiscutible. Como resume a la perfección Ramón Breu en su obra *El documental como estrategia educativa* (2010): “El cine ha sido desde sus orígenes un agente de acontecimientos, ha contribuido a provocar corrientes de opinión que, en ocasiones, se han convertido en sucesos históricos. Ha contribuido a enaltecer a líderes revolucionarios o militares y, en ocasiones, ha contribuido a destronarlos. Ha ayudado a desencadenar movimientos de masas y al mismo tiempo el cine se ha convertido en un documento del pasado, repleto de informaciones”.

2.1.3 ¿Quién se interesa por el estudio del cine histórico y sus funciones?

En las últimas décadas han aumentado el interés y los estudios relacionados con la capacidad comunicativa de las pantallas. La fuerza de atracción del cine, su papel como instrumento didáctico y su valor histórico han llamado la atención de investigadores de diferentes áreas de conocimiento.

En primer lugar, entre los didácticos y especialmente los dedicados al trabajo de la Historia en el aula, ha aumentado la conciencia de que el cine es una herramienta muy útil para la enseñanza de los hechos históricos. Vivimos en una sociedad audiovisual y “conquistada” por las tecnologías, en la que jóvenes y adolescentes se sumergen a diario en los entresijos de la red. Captar la atención del alumnado en el aula y, lo más complejo todavía, mantenerla durante cincuenta minutos, es una tarea que se

presenta cada día más compleja para los docentes (Ferrés, 2000). Por ello, la fuerza de atracción de la televisión es una herramienta de gran utilidad.

El didacta Sergio García Pujades (2013) sostiene en su artículo sobre la conceptualización y las ideas previas de los alumnos de secundaria sobre la Edad Media que la mayor parte de los estereotipos y tópicos que distorsionan la realidad histórica llegan a los estudiantes a través de las pantallas y las producciones cinematográficas. Una opinión compartida por el también didacta Jesús Sánchez Rivera (2013) en su artículo sobre el patrimonio artístico y los medios de comunicación de masas. En él argumenta que el trabajo de las informaciones obtenidas de los *mass media* se puede utilizar como recurso motivador en el las aulas e integrarlo en las estructuras conceptuales y de pensamiento del alumnado.

Para los estudiantes trabajar la historia mediante films es mucho más atractivo y además estos largometrajes históricos cumplen diferentes funciones importantes para alcanzar un aprendizaje significativo como: una función informativa, motivadora o la metalingüística entre otras (Ferrés, 1992). Además, actualmente a través de internet y filмотecas cualquiera tiene acceso a centenares de películas entre las que hacer una selección. Para muchos el abandono de la teoría curricular técnica en pro de otras prácticas docentes más dinámicas y que se centran en la participación activa del alumnado es un error. Pero hay que considerar que existen múltiples propuestas didácticas para trabajar con una película en el aula que van más allá de su simple proyección (Fernández Sebastián, 1994; Ferrés, 1994; Caparrós Lera, 2004).

Pero además de ser un importante recurso didáctico las películas que recrean hechos o ambientaciones históricas despiertan la atención de los historiadores debido a su valor como documento histórico (Ferro, 1995), principalmente para el estudio de la Historia Contemporánea y del siglo XX. Un ejemplo es la cinta de 8 mm, una grabación amateur, que recoge el momento del asesinato de Kennedy. Un documento vivo que permite el análisis de un hecho de gran trascendencia de la historia estadounidense.

Sin embargo, a la hora de visualizar un largometraje debemos tener en cuenta que no es sólo un simple reflejo o recreación de unos acontecimientos pasados, sino que también es muestra de la mentalidad del momento en el que se filmaron las imágenes.

Como define Rimbau, toda película constituye un reflejo del momento histórico en que ha sido realizada, lo que sumado al tema histórico que aborda la convierte en una articulación poderosa de cine e historia (Fernández Sebastián, 1994). Una película no deja de ser una percepción actual de los hechos pasados, que además de mostrar lo ocurrido –con errores o no- es una herramienta que permite la autocomprensión histórica (Molina, 2008). Así, el investigador que recurre a los archivos cinematográficos se percata de su poder como instrumento de enseñanza.

Desde el punto de vista del historiador el interés creciente por la relación entre cine e historia se estudia desde tres perspectivas diferentes, lo que muestra el amplio espectro de influencia de las pantallas y sus producciones. Para Juan Antonio Barrio (2008) el uso del cine y de la fotografía es el mejor recurso pedagógico para la enseñanza y la asimilación de la Historia. Citando al intelectual estadounidense Gore Vidal recuerda que el cine va moldeando nuestro carácter ya desde la infancia. Para la también historiadora Leonor Ortega Alcántara (2007) la importancia de estudiar la influencia del cine como transmisor de estereotipos y concepciones erróneas radica en la influencia “invisible” del los directores y guionistas sobre los films. En un artículo centrado en el *péplum* 300 defiende que en la producción de éste film se muestra la influencia del pensamiento de la sociedad estadounidense del momento inmersa en el conflicto de la Guerra de Irak. De este modo un hecho histórico como la batalla de las Termópilas se empapa de tintes políticos contemporáneos.

Una manipulación con voluntad política de un film en un momento en el que las acciones internacionales de Estados Unidos estaban siendo bombardeadas por diferentes instancias. En otros trabajos de este tipo, se entiende que las influencias sobre las producciones cinematográficas pueden ser en algunas ocasiones más sibilinas pasando desapercibidas para el ojo del espectador. Unos simples detalles del guión, de la ambientación o de las características de los actores seleccionados -por fines meramente comerciales- dejan de lado la realidad histórica. Como explica Prieto Arciniega (2005) sobre la película Troya, la intencionalidad de Homero con su obra la Ilíada queda eliminada en el film de Wolfgang Petersen. La única estrella del largometraje, y la que más vende, es Brad Pitt. Un actor seleccionado por su fama y su físico, que fue elegido para el papel de Aquiles haciendo envejecer al resto de los

El cine: ¿educa o confunde?

personajes originales ya que en el momento del rodaje tenía 40 años. El carácter seductor de Pitt es lo que prima sobre cualquier otra cuestión de la obra homérica originaria.

Finalmente, otra vía de estudio del cine como material de estudio de la Historia se centra en la importancia de romper los estereotipos que se transmiten a través de las películas. Tomás Aguilera Durán (2011), doctor del departamento de Historia Antigua de la Universidad Autónoma de Madrid, en su artículo sobre los estereotipos del bárbaro prerromano argumenta que los tópicos y prejuicios de la mente de los estudiantes pueden tener un uso positivo si se utilizan para aprender. La ruptura de dichas concepciones erróneas es fundamental para el correcto aprendizaje de los hechos pasados.

Pero detrás de las cámaras, los directores y guionistas de cine también son conscientes de las dificultades que atañe el trabajo con un film histórico. No deben olvidar cómo ajustan los hechos narrados a sus posiciones políticas y a las corrientes de pensamiento dominantes en la sociedad de cada momento.

A pesar de ello hay que tener en cuenta que los cineastas no rigen sus acciones en pro de alcanzar un fiel reflejo del pasado, no son historiadores y por tanto no se preocupan con la misma “intensidad” que los estudiosos de la historia en conocer los entresijos y detalles de aquello que narran. Para ellos la disciplina histórica no supone ni una preocupación ni una ocupación de ordinario (Montero y Rodríguez, 2005)¹. La unión entre historia y cine para los directores y guionistas es puntual, lo que dura la grabación de su trabajo, por lo tanto es un interés circunstancial. Pero son conscientes de que sus trabajos serán analizados exhaustivamente y que contar con los consejos de un buen asesor histórico es lo que puede marcar la diferencia entre un espléndido resultado en las pantallas y uno pésimo. Los asesores históricos o en su defecto, historiadores consolidados, son la mejor opción para asegurar que un largometraje se ajuste a la realidad de manera fiel. Ejemplos como Anthony Aldgate de la Universidad de Edimburgo en la producción de *The Spanish civil war* o la dirección de Nicholas

¹ Consultada versión online en junio de 2014:

<http://books.google.es/books?id=aU6ZoA8C5SYC&pg=PA22&lpg=PA22&dq=asesores+hist%C3%B3ricos+cine&source=bl&ots=AaUrPelUnt&sig=FwKQbiCnfewCvSNNOHtm9gL0NoI&hl=es&sa=X&ei=ghh7U9LiLafCQQWc5IFl&ved=0CHoQ6AEwCQ#v=onepage&q=asesores%20hist%C3%B3ricos%20cine&f=false>

El cine: ¿educa o confunde?

Pronay de la Universidad de Leeds en el documental *Munich Crisis* son cada vez más numerosos (Burke, 2001).

2.1.4 Qué podemos hacer con tanto error

Retomando los estereotipos y concepciones erróneas transmitidas por las pantallas, desde la perspectiva del docente hay que saber cómo “utilizar” en pro de un correcto conocimiento histórico esos errores. Tanto los estereotipos, como los prejuicios y los mitos llevan al desarrollo de concepciones equivocadas en los esquemas de pensamiento de los estudiantes. Todas las personas poseemos unas ideas previas que condicionan nuestra visión de la realidad pasada o presente, pero en el caso de los niños y adolescentes la ruptura de esos esquemas estereotípicos es más compleja que para los adultos (Liceras, 2003). Esto se debe fundamentalmente a que no han desarrollado la capacidad de relativizar y calibrar la credibilidad de las afirmaciones que reciben a través de distintos canales como los ya señalados cine o televisión.

En este contexto el docente tiene que poner los medios para descubrir las concepciones erróneas que arrastra su alumnado y esto permitirá una evolución en el desarrollo de sus esquemas cognitivos. Pero para ello y antes que cualquier otra acción, hay que cambiar la conceptualización del error y de la evaluación del trabajo del alumnado que poseen tanto el profesorado como los propios estudiantes. Tradicionalmente los avances escolares de los alumnos se entienden como una lucha contra el error en el aula. Los docentes anhelan que sus pupilos asimilen todo lo transmitido sin introducir variaciones. Pero a menudo olvidan que todo nuevo conocimiento debe pasar por el tamiz de las ideas previas de cada estudiante generando cambios en la información inicial que se pueden entender como algo negativo: errores (Astolfi, 1999). Consecuencia de ello la única acción que tiene cabida frente al equívoco es la penalización y el castigo. Pero hay otra actitud posible para enfrentar las concepciones erróneas del alumnado: la reflexión sobre las mismas y la reconstrucción del conocimiento con el error como punto de partida de un nuevo aprendizaje (Sanmartí, 2007). El error no es algo negativo, una falta condenable, sino

un indicador para descubrir los obstáculos con los que se enfrentan los jóvenes en su aprendizaje.

Cambiada la conceptualización del error hay que encontrar las vías que transforman los fallos en herramienta de construcción de conocimiento. La principal de todas ellas es la evaluación, el motor del aprendizaje ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y cómo se aprende (Sanmartí, 2007). Frente a una valoración del trabajo y de los conocimientos del alumnado centrada en una pena mecánica se puede aplicar una evaluación formativa. Tiene como finalidad principal regular el proceso de enseñanza- aprendizaje, captar sus puntos débiles, y posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes (Sanmartí, 2000). Por ello, los errores son objeto de estudio porque revelan las estrategias seguidas por el alumnado para aprender.

Como apunta Neus Sanmartí (2000), la evaluación formativa se interesa fundamentalmente en los procedimientos, en la gestión de los errores y en la consolidación de los éxitos. Si se muestra a los estudiantes sus errores con una visión constructiva, ellos serán capaces de aprender a través de ellos. Descubrir cómo se generan en sus esquemas de pensamiento mediante las ideas previas y mecanismos de selección de información, para llegar a alcanzar un aprendizaje significativo. Como define Ausubel: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (González y Novak, 1996). Los errores, al igual que las ideas previas, forman parte de los esquemas de conocimiento de los alumnos. Si se reconocen y definen se puede trabajar con ellos como plataforma para alcanzar la integración de los saberes ya asimilados con los nuevos.

Se entiende que el principal objetivo de la educación es la completa e integral formación de los estudiantes. Para ello, un aprendizaje significativo basado en el metacognoscimiento es fundamental. El docente es el que tiene que ayudar al alumnado en la adquisición del conocimiento y le enseñará a “aprender a aprender”. Para ello es fundamental que conozca las peculiaridades de que cada alumno y de importancia a las perspectivas individuales (González y Novak, 1996). Otro factor importante para la

formación de los estudiantes y en el que interviene también el docente es en la revelación de las ideas previas, los conceptos de anclaje de los esquemas de pensamiento, ya que si son erróneos impedirán la construcción de nuevos significados (González, Morón y Novak, 2001).

Cuando entran en juego los estereotipos y las concepciones erróneas no se puede pedir al alumnado que las descarten y las sustituyan por las etiquetas correctas. Este aprendizaje mecánico no lleva a la correcta asimilación de los contenidos (González, Morón y Novak, 2001). El trabajo con el error, su descubrimiento y estudio, llevará a que los estudiantes sean realmente conscientes de sus conocimientos y puedan reestructurar sus esquemas de pensamiento.

2.2 Historia y cine

2.2.1 El cine como reflejo del pasado. Un documento histórico más.

Una película calificada como histórica ya sea por los hechos que narra o por su simple ambientación puede desempeñar tres papeles diferentes en el estudio de la Historia (Caparrós Lera, 2004). En primer lugar, puede acercarse - de manera más o menos acertada según su rigor- a unos determinados acontecimientos pasados y sus protagonistas. Son numerosos los ejemplos, tanto de largometrajes producidos hace décadas como los más actuales: *El hundimiento* dirigida por Oliver Hirschbiegel en 2004 y centrada en los últimos días de Hitler o *Lo que el viento se llevó* rodada en 1939 entre muchas otros (Paz y Montero, 1995).

En segundo lugar, un largometraje es fuente de información del momento en el que fue rodado recogiendo el pensamiento y la visión cultural de aquellos que lo rodaron como las *Uvas de la Ira* de John Ford rodada en los años 40 y que reproduce el clima de depresión en Estados Unidos, o los propios films españoles de la época de la posguerra como los dirigidos por Berlanga que son un catalizador de dicho periodo de recuperación.

Finalmente, un film posee la capacidad de representar un documento histórico directo de un acontecimiento pasado, como la grabación del discurso de Hitler en los

El cine: ¿educa o confunde?

Juegos Olímpicos de 1936 dirigida por la fotógrafa Leni Riefenstahl, el general Franco ante las cámaras anunciando el fin de la guerra, o la grabación amateur del asesinato de JFK. Algunos autores, como Juan Antonio Barrio (2008), consideran que se podría añadir un valor más al cine histórico ya que puede actuar también como vehículo para reconstruir la Historia. Una escritura alternativa y creativa de la disciplina histórica en mano de los denominados directores de cine de autor.

Esta triple –o cuádruple– dimensión confiere a los films una importancia como documento para un estudio científico de la Historia. Junto a las fuentes escritas y orales, los largometrajes representan un material de trabajo para la disciplina histórica, especialmente para los estudiosos de la edad contemporánea y actual. Es materia prima que al igual que otros documentos, académicamente más aceptados, ayuda a comprender el espíritu de la sociedad de cada momento ya que es depositario de cultura y pensamiento (Romaguera y Rimbau, 1983). Como sostienen Benjamín Rivaya y Luis Zapatero en el epígrafe dedicado a la Historia dentro su obra *Los saberes y el cine* (2010): “El cine refleja el cambio, el choque entre lo viejo y lo nuevo e indaga las repercusiones de las situaciones convulsas o revolucionarias en los personajes como individuos o en su significado simbólico”.

Pero el estudio a través del cine no implica el abandono de las fuentes escritas. La empatía y la capacidad de percibir el espíritu de una época que ofrecen los largometrajes, no debe sustituir o eliminar otros recursos, sino reforzar el discurso histórico (Rivaya y Zapatero, 2010). En la actualidad nos encontramos sumidos en el imperio de la imagen, aunque la revalorización de la misma se ha producido en los últimos decenios, cuando su relación con los documentos escritos ha adquirido una nueva dimensión. Ya no se valoran sólo “las imágenes aristocráticas” como las pinturas o ilustraciones, lo que se transmite a través de las pantallas también tiene un gran valor (Ferro, 1995). La visión de los films por parte de los académicos ha cambiado y ya no se ven simplemente como un pasatiempo sino como un documento de estudio más.

Debido al potencial de estudio que posee la combinación de documentos escritos y visuales, el historiador estadounidense Hayden White formuló un nuevo concepto: la

historiofotía (Burke, 2001). La revalorización del cine como documento histórico permite que se complemente con la historiografía clásica. La historiofotía defiende la representación de la historia y de nuestras ideas en torno a ella a través de imágenes visuales y de un discurso fílmico. De esta manera el desarrollo y el estudio de la disciplina histórica se completa con un mayor número de fuentes documentales que ofrecen información desde distintas perspectivas.

Pero para que esto sea posible hay que comprobar, al igual que con las fuentes escritas u orales, la autenticidad de sus contenidos. Hay que enseñar a los estudiantes a leer pero también a escuchar y a descifrar las imágenes (Burke, 2001). Las pantallas de los televisores ofrecen gran cantidad de cine a los espectadores y éstos deben ser capaces de captar cuáles son los largometrajes ajustados a la realidad histórica y cuáles se rigen únicamente por motivos económicos primando el espectáculo frente a la veracidad de los hechos. Como argumenta Ramón Breu(2010): “Hay que difundir una educación en comunicación con la que mostrar a los espectadores las maldades del medio televisivo, una alfabetización mediática que muestre las miserias éticas de la industria”.

2.2.2El poder de la imagen y la banalización del cine.

Partiendo de la premisa de que el cine histórico es un producto cultural e ideológico en un determinado contexto, y que responde a intereses particulares, se pueden enumerar ventajas y críticas a este medio de comunicación difusor de estereotipos y verdades. A pesar de esta ambivalencia de las pantallas, el poder de los largometrajes y la televisión como medio de transmisión de rasgos culturales es innegable.

Los estudiantes pasan más horas viendo la televisión que en clase, por lo que las instituciones educativas deben encargarse de que el alumnado sea capaz de interpretar los símbolos que percibe a través de las pantallas y formarle en un pensamiento crítico (Ferrés, 1998). Además, la televisión se ha convertido en un instrumento fundamental de socialización y homogenización cultural, arrebatándole en muchos casos ese puesto a las aulas, por lo que la escuela no puede permanecer al

margen de esta cultura audiovisual. Si la inteligencia es la adaptación a un mundo en constante cambio, las instituciones educativas deberían demostrar la suya mediante su capacidad de adaptación a un mundo audiovisual (Ferrés, 2000).

Precisamente los docentes pueden aprovechar las múltiples posibilidades que ofrece el cine para completar la educación de su alumnado, y especialmente en lo referente a los contenidos de la disciplina histórica. La combinación de reconstrucciones históricas audiovisuales y de fuentes primarias posibilita que el alumno construya en su mente una imagen más viva del pasado (Rivero y Trepát, 2010). De esta manera, con la introducción de elementos multimedia en las aulas se potencia en el alumnado el manejo de diferentes tipologías de información y se colabora en el desarrollo de un aprendizaje significativo. En esta línea, el psicopedagogo Richard E. Meyer (2009) argumenta en su publicación *Multimedia Learning* que el cine aúna distintos recursos como el sonido, la imagen o la superposición de elementos y esto potencia la estimulación del cerebro que tiene que integrar y decodificar todos ellos favoreciendo un aprendizaje significativo.

En concreto, en lo referente al estudio de la Historia, los largometrajes permiten que el alumnado sitúe todo lo estudiado en un ambiente, en su contexto y con unos personajes, y de esa manera se dote de sentido a acontecimientos muchas veces estudiados sin conexión entre sí. Además, las películas muestran la Historia como un proceso, se trabaja el principio histórico de causalidad, y a través de la personalización en sus protagonistas se entienden mejor los hechos ocurridos (Rosenstone, 1997). Una opinión compartida por Mario Carretero y Manuel Montanero (2008): “El cine como instrumento de trabajo en el aula tiene ventajas como el buen reflejo del tiempo histórico, lo que permite al alumnado entender mejor los cambios y la evolución de la Historia, aunque sólo sea en un film de sesenta minutos. Se percatan de la continuidad y del cambio entre el pasado y el presente”.

Todos estos atributos de los films se pueden resumir en unas funciones que justifican la importancia del uso del vídeo en las aulas (Ferrés, 1992). La versatilidad de la imagen en movimiento permite que los largometrajes se puedan considerar una herramienta de enseñanza- aprendizaje. En primer lugar, la función motivadora y

expresiva de las pantallas es innegable y está estrechamente relacionada con su capacidad de captar espectadores. Además, las pantallas también ofrecen información de todo tipo al mismo tiempo que motivan para mantener el interés en lo que están ofreciendo (función informativa y motivadora). La importancia de la imagen como documento histórico o como simple herramienta de estudio favorece el desarrollo de la función metalingüística del vídeo, ya que permite un aprendizaje a través de la imagen en movimiento, que se relaciona con el resto de representaciones mentales del espectador. Y finalmente, Joan Ferrés en su publicación *Vídeo y educación* (1992) sostiene que el vídeo posee una dimensión evaluativa y personal que permite al espectador verse a sí mismo en las pantallas y compararse con los estándares sociales establecidos.

Pero esto es posible gracias al poder dinamizador y atrayente de las pantallas. Su dinamismo facilita el aprendizaje del alumnado y la explicación de los docentes (Rivero y Trepát, 2010). Otra característica de gran importancia es su capacidad de difusión masiva que permite que un mensaje llegue a millones de personas al mismo tiempo facilitando las comunicaciones. El cine es por ello la herramienta que permite tratar el pasado y acercarlo a un gran público (Rosenstone, 1997). Pero para muchos esto deja de ser una ventaja para convertirse en algo negativo cuando se analizan los largometrajes no sólo desde el punto de vista de sus contenidos concretos, sino desde sus efectos en la sociedad (Ferrés, 1998).

En un mundo inmerso en la globalización y en el que las culturas minoritarias y la diversidad se ven atacadas por los afanes unificadores de las grandes compañías y fuerzas políticas, la televisión y las pantallas son la baza que permite que este proceso se dé con mayor celeridad. De ahí que los trabajos audiovisuales sean tildados de permitir una masificación alienadora y una manipulación de nuestras costumbres y formas de pensar (Ferrés, 1998). Al mismo tiempo la transmisión de concepciones erróneas y estereotipos provocan rechazo contra el cine y la gran pantalla. Unos prejuicios que falsean la realidad al simplificarla o deformarla en base a condicionamientos culturales derivados siempre de un juego de intereses explícitos o implícitos (Ferrés, 1998).

Para Robert A. Rosenstone (1997) estas críticas a las pantallas en el caso del cine histórico se multiplican al tratar temas pasados. Por ello sostiene que muchos largometrajes pecan de falta de rigor y exceso de ficción, de comprimir el pasado hasta convertirlo en algo cerrado con una explicación lineal, y de lanzar interpretaciones exclusivas rechazando la multicausalidad. Unos pros y contras en el uso del cine en las aulas como medio para alcanzar un aprendizaje significativo libre de concepciones erróneas.

2.2.3 Propuestas didácticas para el trabajo del cine en el aula.

Al margen de si se consideran los largometrajes históricos un medio aceptable o no como parte integrante de un método docente, el valor didáctico de los films es algo reconocido. La evocación de las películas es siempre una baza para el docente pero tiene que tener en cuenta que, a pesar de que los films logren despertar el interés por la Historia de los espectadores, los largometrajes son aproximaciones o reconstrucciones (Fernández Sebastián, 1994). Por ello hay que evitar la trivialización del cine, mostrar al alumnado que con el simple visionado de un vídeo no se estudia, sino que hay que trabajar con esas imágenes. Pero esta trivialización es más peligrosa si, como explica Fernández Sebastián (1994), pensamos que las artes visuales no se prestan a una conceptualización como lo hace la palabra escrita. Si esto sucede estaremos inmersos en la indolencia espiritual de un público formado por el cine. Hay que trabajar el cine y la Historia en el aula de manera que se rompa la captación del pasado como un conjunto de anécdotas y hechos diversos más que como un proceso racional.

La misma opinión es compartida por Benjamín Rivaya y Luis Zapatero (2010): “La empatía y capacidad de percibir el espíritu de una época que ofrece el cine, no debe sustituir o eliminar otros recursos, sino reforzar el discurso histórico. Además, las películas son muy aconsejables en las aulas si van acompañadas de un contrapunto crítico de otras fuentes históricas”. Pero antes de trabajar el cine como fuente documental con el alumnado, es el docente el que tiene que hacer una selección de largometrajes ajustada a las exigencias del currículo. En ella deben primar la búsqueda

El cine: ¿educa o confunde?

de la calidad cinematográfica, el rigor, y la documentación a la hora de representar una determinada época histórica

En cualquier caso, la introducción de recursos cinematográficos como práctica habitual en las clases requiere de unas pautas precisas metodológicas y de elaboración de materiales de trabajo (Rivaya y Zapatero, 2010). La proyección de vídeos en el aula favorece un aprendizaje multimedia y contribuye a solucionar algunas dificultades de aprendizaje del alumnado en relación con la Historia (Rivero y Trepát, 2010). Pero esto siempre y cuando la planificación de trabajo sea exhaustiva.

A partir de los trabajos consultados, la línea principal recomienda que el docente seleccione los largometrajes y prepare el material de trabajo en el aula de manera que la experiencia sea lo más enriquecedora posible para los estudiantes. Fijar unos objetivos de la actividad y potenciar la participación activa del alumnado. Para ello deben entender que la integración del vídeo en el discurso de la asignatura no es algo banal. Dicha integración de la televisión y el cine en el aula implica atender a dos dimensiones formativas (Ferrés, 1998). En primer lugar, educar en televisión, es decir, convertir el medio en materia de estudio. Mostrar al alumnado los peligros y ventajas de las pantallas, la fuerza del lenguaje audiovisual y la importancia de poseer una capacidad crítica. Al mismo tiempo hay que educar con la televisión no para abusar más de su uso cotidiano, sino para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante los contenidos que ofrece. De esta manera, con la concienciación tanto del docente como del alumnado de que el trabajo con el cine en el aula exige esfuerzo, se alcanzará un aprovechamiento didáctico del material cinematográfico.

Ferrés (1998) sostiene que hay tres usos del vídeo en el aula: como vídeo-lección de manera que sustituya íntegramente el discurso del docente; como programa motivador para animar a los estudiantes al estudio de unos contenidos o a la puesta en marcha de proyectos y trabajos; y como vídeo-apoyo de las explicaciones sobre la materia para reforzar los contenidos específicos.

Vistos los usos del vídeo en el desarrollo de la clase varios autores coinciden (Ferrés, 1998; Caparrós Lera, 2004; Fernández Sebastián, 1994; Ferro, 1995; Breu, 2010) en que el trabajo con los largometrajes históricos ha de ser profundo y desde distintas

perspectivas. En primer lugar, hay que situar el film: quiénes han dirigido la cinta, cuándo y en qué contexto. De este modo los estudiantes deben tener en cuenta a la hora de elaborar sus conclusiones los posibles factores externos que influyeron en el rodaje. En este punto es recomendable una actividad práctica en la que el alumnado tenga que filmar un vídeo. Así percibirán de manera directa a qué influencias y condicionamientos se puede enfrentar un director de cine a la hora de emprender un proyecto.

A continuación hay que estudiar los contenidos de la película, bien de manera individual, grupal o con debates en el aula. Hay que fijar los acontecimientos y buscar información a través de otras fuentes que complementen y enriquezcan a los hechos reproducidos en el vídeo. En tercer lugar es recomendable que una vez entendidos los condicionantes de la película y su temática, los alumnos se pregunten por el tratamiento brindado en el largometraje, a los hechos y cuál es su desarrollo dentro del marco histórico general, así como que correspondencia tienen con lo estudiado en el aula.

Para acabar el trabajo con la película histórica los estudiantes deben realizar un análisis valorativo de lo asimilado con la proyección. Ello permitirá que el docente perciba las concepciones erróneas asimiladas, la capacidad de análisis de su alumnado y el nivel de interiorización de los contenidos estudiados.

3. METODOLOGÍA

3.1 Introducción

Los datos que conforman la base de este trabajo fin de máster -recogidos mediante cuestionarios- han sido analizados por medio de metodologías cualitativas y cuantitativas que pretendían detectar el tipo de representaciones históricas de los estudiantes de una clase de primero de Bachiller. Asimismo, el trabajo posterior con los alumnos en el aula buscaba potenciar el interés por esas concepciones y descifrar los porqués de su asimilación. Comprobar si el propio alumnado es consciente de la existencia de estereotipos, prejuicios y tópicos en su estudio del pasado y en el medio audiovisual.

Una metodología cuantitativa de interpretación de datos que no supone el pilar central de este trabajo ya que no está enfocada a la extrapolación de cifras ni a la constitución de unas características permanentes del alumnado. En los momentos en los que los datos son plasmados en gráficos o esquemas persiguen la finalidad de esquematizar, organizar y hacer más visibles las cifras en pro de una mejor explicación de los mismas.

Todas las cuestiones trabajadas con los estudiantes están relacionadas con hechos de la edad contemporánea, evocados en el aula a través de fragmentos de películas. El cine ha sido la herramienta a través de la cual los estudiantes debían percatarse de la existencia de concepciones históricas erróneas en sus esquemas cognitivos. Los largometrajes han sido utilizados como material didáctico para el trabajo de la Historia en el aula.

En las tres sesiones de práctica docente se recopilaron datos sobre los conocimientos previos de los estudiantes y se trabajó con ellos mediante fragmentos de films enfocados a hechos históricos de la edad contemporánea. Asimismo, se animó al alumnado a escribir sus dudas y reflexiones sobre las concepciones erróneas y sobre su capacidad crítica y de análisis de las informaciones que reciben a través de distintas fuentes.

Un total de tres sesiones prácticas en el aula con 20 alumnos de 1º de Bachiller del itinerario de Ciencias Sociales del centro Hijas de Jesús de Pamplona.

3.2 Recogida de datos

3.2.1 Cuestionario de conocimientos previos: primera sesión

Antes de comenzar ninguna actividad práctica de recogida de evidencias nos dispusimos al diseño de un cuestionario de conocimientos previos lo más exhaustivo posible de manera que nos ofreciera toda la información necesaria sobre los estereotipos, prejuicios y concepciones erróneas del alumnado.

Éramos conscientes de que la muestra, 20 estudiantes, era escasa en comparación con el número habitual con el que se suele trabajar en investigaciones de esta índole, pero el curso seleccionado, primero de Bachiller, era el idóneo para esta práctica docente por dos motivos: en primer lugar, los materiales para trabajar en el aula y las películas proyectadas se correspondían a hechos y protagonistas de la edad contemporánea. Por ello, el alumnado debía poseer unos conocimientos históricos que no se trabajan hasta 4º de la ESO y Bachiller. En segundo lugar, el nivel de reflexión y autoconocimiento exigido en los cuestionarios requiere una madurez intelectual y personal que los estudiantes de cursos inferiores no han desarrollado todavía.

Conociendo la muestra con la que íbamos a trabajar llegamos a la conclusión de que los cuestionarios debían ajustarse a la perfección a nuestros objetivos para poder alcanzar unos resultados adecuados. En la redacción de las preguntas del primero de los estudios, enfocado al análisis de las ideas previas, nos encontramos con la dificultad de desarrollar unas cuestiones sugerentes, dirigidas a posibles estereotipos y prejuicios, y que no presentasen atisbo alguno de nuestros objetivos para no influir en los procesos mentales de los alumnos.

Este primer cuestionario² presenta 26 interrogantes divididos en cinco bloques: preguntas generales, Revolución Francesa, Guerra Civil Española, Segunda Guerra

² Anexo 1: Cuestionario 1 (conocimientos previos)

El cine: ¿educa o confunde?

Mundial y Guerra de Afganistán. Todos ellos englobados dentro de la historia contemporánea y actual. Cada pregunta va acompañada de varias respuestas a elegir una o más, y algunas de ellas presentan además un espacio en el que justificar la opción seleccionada:

- *Preguntas Generales:* hacen referencia a la influencia de la industria cinematográfica sobre la Historia y a las preferencias y gustos de los estudiantes.

PREGUNTA/RESPUESTA	OBJETIVO, FINALIDAD
¿Te gusta el cine? <ul style="list-style-type: none">- Sí- No llama mi atención especialmente- No, para nada	Se busca conocer “la simpatía” del alumnado hacia las películas en general ya que es un hecho que influye en su consumo de cine histórico.
¿Conoces alguna película o serie histórica? ¿Cuál/es? (mínimo 3)	Con esta cuestión se quiere indagar sobre qué producciones consideran de contenido histórico lo que es muestra de concepciones erróneas previas.
¿Consideras que el cine favorece el conocimiento de la Historia? ¿Por qué? (justifícalo en cinco líneas)	Se quiere comprobar si entienden el cine como un instrumento didáctico o no.
¿La industria cinematográfica respeta los hechos históricos en sus producciones? <ul style="list-style-type: none">- Sí- A veces- No, nunca	Con esta pregunta se comprueba si los estudiantes son conscientes de las influencias e intereses externos que participan en la grabación de un largometraje.
¿Consideras el cine una herramienta de estudio de la Historia? <ul style="list-style-type: none">- Sí- A veces- No, nunca	Se les interpela a afirmar si utilizan o no el cine como elemento para su aprendizaje.

<p>¿Te gusta la Historia Contemporánea?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí - No llama mi atención - No 	<p>Simplemente se busca reconocer qué número de alumnos muestra interés por el estudio de la Hª Contemporánea. Algo que influye en su capacidad crítica.</p>
<p>¿Consideras el conocimiento y la reflexión sobre los hechos históricos importante en la actualidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí - No 	<p>Con esta cuestión se muestra si el alumnado considera el estudio de la Historia importante o simplemente es un trámite de su etapa escolar.</p>

- *Revolución Francesa*: las preguntas que componen este bloque tienen la finalidad de descubrir qué posibles estereotipos o prejuicios poseen los alumnos sobre los protagonistas y hechos que se produjeron de 1789 a 1799.

PREGUNTA/RESPUESTA	OBJETIVO, FINALIDAD
<p>¿Conoces y comprendes los hechos que se produjeron a partir de 1789?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí, todos - Sí, algunos - No 	<p>Se busca que los estudiantes analicen y sean objetivos con aquello que saben y no saben.</p>
<p>Menciona palabras que relaciones con la Revolución Francesa (mínimo 4)</p>	<p>Con este enunciado los alumnos demuestran qué es para ellos significativo de la revolución y qué asocian con ella.</p>
<p>¿Conoces algún personaje que participase en la revolución y/o en sus momentos posteriores?</p>	<p>En la misma línea que la cuestión anterior se busca que el alumnado enuncie a los personajes que considera fundamentales para poder indagar los porqués.</p>
<p>¿Toda la sociedad francesa obtuvo</p>	<p>Con su respuesta, los estudiantes</p>

beneficios de los resultados de la revolución? ¿Por qué? (Contesta en 5 líneas)	denotan qué visión global tienen ellos del conflicto.
<p>Los conocimientos que posees sobre la Revolución Francesa, además de estudiarlos en clase... ¿Cómo los has adquirido? ¿A través de qué medios?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libros de ficción/revistas - Manuales de Historia - Cine/series - Reportajes/documentales - Ninguno/otros: 	Con esta cuestión se quiere conocer por qué medios adquieren los estudiantes sus conocimientos y si el cine es uno de ellos.

- *Guerra Civil Española*: este conjunto de preguntas hacen referencia al conflicto bélico vivido en España entre 1936 y 1939. Un episodio muy controvertido de nuestra historia contemporánea y por tanto lleno de prejuicios y mitos.

PREGUNTA/RESPUESTA	OBJETIVO, FINALIDAD
<p>¿Quiénes eran franquistas? (Puedes señalar más de una opción³)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curas/monjas y obispos - Mujeres - Habitantes de las ciudades - Madrileños - ... 	Una cuestión que tiene la finalidad de “sacar a la luz” los prejuicios sobre los protagonistas de la guerra.
<p>¿Quiénes eran republicanos? (Puedes señalar más de una opción)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesores universitarios - Artistas e intelectuales 	En la misma línea que la pregunta anterior, con las respuestas a este interrogante se puede comprobar qué prejuicios sobre el bando republicano

³ En el Anexo 1 se pueden leer todas las respuestas fijadas en el cuestionario.

<ul style="list-style-type: none"> - Navarros - Militares - ... 	poseen los alumnos.
¿Quiénes fueron los culpables del estallido del conflicto? (3-5 líneas)	Una pregunta clave que demostrará si reciben influencias de otros medios principalmente de comunicación.
¿Conoces algún personaje relacionado con la Guerra Civil?	Con esta cuestión se busca comprobar qué nivel de conocimientos sobre el conflicto poseen los estudiantes.
<p>Los conocimientos que posees sobre la Guerra Civil, además de estudiarlos en clase... ¿Cómo los adquirido? ¿A través de qué medios?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libros de ficción/revistas - Manuales de Historia - Cine/series - Reportajes/documentales - Ninguno/otros: 	Con esta cuestión se quiere conocer por qué medios adquieren los estudiantes sus conocimientos y si el cine es uno de ellos.

- *Segunda Guerra Mundial*: un bloque crucial del cuestionario ya que las series televisivas y las películas sobre este conflicto son muy numerosas y todas ellas influenciadas por cuestiones políticas o culturales. Un medio de transmisión de concepciones erróneas.

PREGUNTA/RESPUESTA	OBJETIVO, FINALIDAD
Cita palabras que relaciones con la Segunda Guerra Mundial –personas, lugares, acciones...- (mínimo 4)	Con este enunciado los alumnos demuestran qué es para ellos significativo de la guerra y qué asocian con ella.
¿Quiénes fueron los responsables del conflicto?	Una cuestión que señalará cuáles son los conocimientos que poseen los alumnos y

	cuáles son sus prejuicios.
¿Quiénes sufrieron directamente las consecuencias de la guerra?	En la misma línea que la anterior pregunta, las respuestas a esta pregunta señalarán los conocimientos que poseen los estudiantes y si recurren a los tópicos.
<p>Los conocimientos que posees sobre la Segunda Guerra Mundial, además de estudiarlos en clase... ¿Cómo los adquirido? ¿A través de qué medios?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libros de ficción/revistas - Manuales de Historia - Cine/series - Reportajes/documentales - Ninguno/otros: 	Con esta cuestión se quiere conocer por qué medios adquieren los estudiantes sus conocimientos y si el cine es uno de ellos.

- *Guerra de Afganistán*: Un conflicto desconocido para muchos de los estudiantes ya que no se ha estudiado en profundidad en clase aunque sí se han hecho menciones. Como sucede con la Segunda Guerra Mundial, el número de películas que tratan sobre esta contienda es elevado. Asimismo, “el bombardeo” diario a través de los medios de comunicación influye sobre la visión de la guerra.

PREGUNTA/RESPUESTA	OBJETIVO, FINALIDAD
¿Quiénes están implicados?	Una pregunta que busca descubrir el nivel de conocimientos sobre el conflicto que poseen los alumnos.
<p>¿Los afganos son talibanes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí - No - Algunos 	Al igual que la cuestión anterior esta pregunta busca conocer qué saben los estudiantes sobre esta contienda y qué influencias han podido recibir.

<p>¿Estados Unidos emplea la fuerza de manera sistemática contra las tribus afganas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí - No - A veces 	<p>Una pregunta que refleja muy bien la influencia de los medios.</p>
<p>¿Cómo responden los afganos a los ataques militares estadounidenses?</p>	<p>La respuesta a esta pregunta refleja la visión sobre el ejército americano.</p>
<p>Los conocimientos que posees sobre la Guerra de Afganistán, además de estudiarlos en clase... ¿Cómo los adquirido? ¿A través de qué medios?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libros de ficción/revistas - Manuales de Historia - Cine/series - Reportajes/documentales - Ninguno/otros: 	<p>Con esta cuestión se quiere conocer por qué medios adquieren los estudiantes sus conocimientos y si el cine es uno de ellos.</p>

Las respuestas a este cuestionario han sido analizadas mediante metodologías cuantitativas y cualitativas. Cuantitativamente mediante gráficos y tablas de Excel que hacen visuales esas cifras y permiten una interpretación más clara y rápida. De este modo se puede comparar las respuestas de cada etapa e interpretar las diferentes visiones históricas de los estudiantes y cuáles son sus conocimientos de cada una de ellas. Asimismo, las respuestas a estas cuestiones permiten un análisis cualitativo ya que facilitan la observación de las influencias que recibe el alumnado en su estudio de la Historia y cuáles son los estereotipos y prejuicios históricos que poseen.

3.2.2 Proyección de fragmentos de películas: segunda sesión

Una vez trabajados los conocimientos previos de los estudiantes, la segunda sesión de trabajo se centró en la ruptura de las concepciones erróneas que los alumnos

habían plasmado inconscientemente con los interrogantes del primer cuestionario. Para ello visualizaron siete fragmentos de películas. De esta manera se buscaba que los estudiantes no sólo fueran conscientes de los prejuicios y estereotipos dominantes en sus esquemas de pensamiento, sino que también reconocieran cómo se rompían esas concepciones erróneas y cuáles habían sido los medios por los que los habían adquirido.

Dentro del inmenso espectro de films históricos a los que se tiene acceso había que seleccionar aquellas películas que contuvieran informaciones sesgadas, datos incorrectos o visiones partidistas de los acontecimientos históricos centrales de este trabajo didáctico. Finalmente, se escogieron dos largometrajes por cada periodo (a excepción de la Guerra de Afganistán trabajado con un único vídeo). Cada película mostraba una interpretación del hecho histórico o se centraba en las acciones de unos determinados protagonistas, de tal manera que al proyectarlas conjuntamente suponían una confusión para el alumno que se enfrentaba a dos perspectivas distintas sobre un mismo hecho. Esto le hacía replantearse qué sabía acerca de ese momento histórico y desde qué punto de vista juzgaba las acciones pasadas. Las películas seleccionadas fueron⁴:

- Revolución Francesa:
 - *María Antonieta*: producción estadounidense dirigida por Sofía Coppola en el año 2006. El argumento se centra en la figura de María Antonieta y su relación con el futuro Luis XVI. Un film comercial, orientado a un público joven y con una ambientación plagada de tópicos femeninos. El fragmento escogido de unos 8 minutos recoge escenas en las que la reina actúa con actitud altiva, descarada e infantil. Una imagen de la consorte que generalmente es extendida erróneamente a todos los miembros de la monarquía francesa.
 - *Danton*: largometraje francés dirigido por Andrzej Wajda en 1982. Un film que refleja la época del “terror” instaurada por el Comité de Salud Pública bajo la batuta de Robespierre. Un largometraje que recoge los

⁴ Anexo 2: fichas técnicas de los largometrajes.

últimos días de vida del político Danton. El fragmento seleccionado de esta película refleja la crueldad del gobierno de Robespierre capaz de mandar ejecutar a otros revolucionarios en la guillotina. Una visión de la Revolución Francesa que se aleja de los ideales de libertad, igualdad y fraternidad asociados en todo momento a los pensadores e idearios de la revolución.

- Guerra Civil española:

- *La buena nueva*: un film español dirigido en el año 2008 por la navarra Helena Taberna. Este largometraje narra la historia de un párroco que en plena Guerra Civil llega a un pueblo socialista en el que defiende a los represaliados. Esto le supondrá enfrentarse con los militares y la propia jerarquía eclesiástica. El fragmento escogido de este film muestra cómo el cura ayuda a socialistas y comunistas a huir de la pena de muerte impuesta por el bando nacional. Unos minutos de vídeo que recogen las imágenes de un sacerdote completamente contrario al bando franquista. Una manera de llamar la atención sobre el tópico de que toda la Iglesia trabajaba por la causa nacional.
- *Soldados de Salamina*: de nuevo un film español pero esta vez dirigido por David Trueba en el año 2003. Un largometraje centrado en una historia real y que refleja el trabajo de una periodista que investiga para descubrir el paradero del escritor falangista Rafael Sánchez Mazas, mandado fusilar pero que consiguió huir. Un largometraje que, al igual que el anterior, rompe estereotipos sobre la Guerra Civil. En el vídeo proyectado en el aula se hace hincapié en esta cuestión y refleja cómo la orden de fusilamiento está dirigida por el bando rojo y contra un escritor falangista.

- Segunda Guerra Mundial:

- *La lista de Schindler*: film estadounidense dirigido por Steven Spielberg en 1993. Un largometraje que recoge la historia de Oskar Schindler,

hombre de negocios que tras la ocupación de Polonia y gracias a sus relaciones con los nazis consigue salvar a centenares de judíos de la muerte en Auschwitz-Birkenau. El fragmento seleccionado para la práctica docente más que centrarse en el propio hilo argumental de la película, recoge las crueldades perpetradas por los nazis tanto en el campo de concentración como en el gueto de Cracovia. La visión más cruel de la Segunda Guerra Mundial.

- *Lore*: un largometraje alemán dirigido en el año 2012 por Cate Shortland y que muestra las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial desde una perspectiva completamente diferente a la habitual. Los hechos se desarrollan en la primavera de 1945, momento en el que las tropas aliadas y rusas avanzan por toda Alemania. La joven Lore tiene que llevar a sus hermanos junto a su abuela al norte del país ya que tanto su padre como su madre han sido ejecutados por pertenecer al partido nazi. En los minutos seleccionados para proyectar en clase se muestra cómo fueron tratadas las familias alemanas al final del conflicto bélico.
- Guerra de Afganistán:
 - *El único superviviente*: un film estadounidense dirigido por Peter Berg en el año 2013. A simple vista puede parecer otro más de los centenares de largometrajes bélicos de la industria hollywoodiense en los que los marines americanos representan la salvación para el mantenimiento de la paz y la justicia en el mundo. Por el contrario, a través de una sencilla historia –adaptación de las vivencias del marine Marcus Luttrell– enfocada a la liquidación de un terrorista afgano se pueden entender las diferentes visiones acerca del conflicto. Con la proyección de un único vídeo de 10 minutos obtenido de este largometraje los estudiantes pudieron percibir distintos puntos de vista sobre la guerra. Hay planos en los que el marines se representan como estrategas pero al mismo tiempo no dudan en disparar, escenas en las que los talibanes son los que empiezan el fuego e imágenes de un típico poblado afgano en el

que se puede observar las diferencias existentes: comienza un conflicto en las propias calles del pueblo porque un grupo de vecinos –opuestos al régimen talibán- quieren ayudar a los marines ya que entienden que son su única salvación. Una película que muestra las facciones dentro de la sociedad de Afganistán y los diferentes papeles que juegan los soldados en una guerra.

El alumnado se enfrentó a la visualización de los fragmentos de las películas sin ninguna información adicional. En la sesión anterior habían contestado a las preguntas del cuestionario de conocimientos previos –lo que ya había despertado su atención- y en ésta dedicaron una hora únicamente a retener aquellos aspectos que más llamaban su atención.

3.2.3 Cuestionario final: tercera sesión

En la última de las sesiones el trabajo en el aula se dividió en dos bloques. En primer lugar, los estudiantes recibieron información a través de un powerpoint⁵ sobre qué son las concepciones erróneas, cómo se asimilan y qué papel juegan en el estudio de la Historia. A través de ejemplos fueron conscientes de los prejuicios y estereotipos que poseen en torno a los sucesos más destacados de la Historia Contemporánea y Actual. La información de los medios de comunicación, los programas televisivos y los hechos que se asimilan como verdaderos sin someterlos a un análisis crítico son los principales culpables del “acomodo” de estas concepciones erróneas en los esquemas de pensamiento del alumnado.

Una vez explicado a los estudiantes la razón del primero de los cuestionarios y el motivo de la proyección de las películas, se dispusieron a contestar la última de las preguntas. El último cuestionario –con un único enunciado- buscaba recoger las sensaciones y pensamientos de los alumnos después de conocer la existencia de prejuicios y estereotipos en su estudio de la Historia. Qué opinaban sobre ello y cómo se podía combatirlos. De esta manera, el estudio cuantitativo posterior del

⁵ El powerpoint se desarrolló a partir de unos materiales cedidos por mi director Íñigo Mugueta Moreno. En el Anexo 3 se pueden leer las diapositivas proyectadas en clase.

El cine: ¿educa o confunde?

cuestionario de conocimientos previos y el análisis cualitativo de sus reflexiones compondrían un reflejo del proceso cognitivo de ruptura de concepciones erróneas. El enunciado de este último cuestionario decía:

“Mi intención con este último cuestionario es que reflexionéis acerca de todo el proceso. Es decir, que os planteéis qué sabéis, qué dais por hecho y qué influencias recibís a la hora de entender diferentes acontecimientos históricos, tanto lejanos en el tiempo como la Revolución Francesa o actuales como el conflicto de Afganistán.

En los folios que consideréis necesarios desarrollar por escrito lo que pensáis acerca de vuestros conocimientos, vuestra capacidad crítica y de análisis y sobre las posibles concepciones erróneas que mantenéis y que habéis descubierto en estos días. Para facilitar vuestro trabajo de redacción os planteo unas preguntas que pueden servir de guía para ordenar vuestras reflexiones:

¿Has cambiado tu opinión sobre los hechos históricos sobre los que os preguntaba tras el visionado de las películas? ¿Por qué? ¿Tienes estereotipos, prejuicios o mitos? ¿Sabes cómo los has adquirido? ¿Eres crítico a la hora de juzgar lo que lees o las influencias que recibes? ¿Tienes en cuenta en el momento de juzgar un acontecimiento histórico a todos sus protagonistas o tienes una visión “partidista”? ¿Crees que es un error tuyo o que los profesores de Historia que habéis tenido no transmiten bien los contenidos?...

Podéis comentar todo lo que queráis relacionado con el cine, la historia y vuestra capacidad crítica así como sobre las concepciones erróneas.”

Esta investigación partía del ideal de que las concepciones erróneas pueden ser una herramienta didáctica de aprendizaje para el alumnado eliminando la concepción negativa que tradicionalmente se le atribuye. De esta manera, los propios estudiantes son los encargados de descubrir mediante esta práctica docente sus errores conceptuales. Todo a través de un proceso de autoanálisis impulsado por largometrajes históricos con el fin de que el alumnado reflexione sobre los cambios en

El cine: ¿educa o confunde?

sus concepciones históricas al descubrir la influencia de los estereotipos, prejuicios y mitos en su conocimiento de la materia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Introducción

Los dos cuestionarios realizados por el alumnado de 1º de Bachiller del centro Hijas de Jesús y que conforman la base práctica de este trabajo, han sido analizados por medio de metodologías cuantitativas y cualitativas que pretendían detectar los tipos de concepciones erróneas, el papel que juegan dichas concepciones en sus esquemas de pensamiento y la importancia del cine como descubridor de estereotipos y prejuicios históricos. Todo ello partiendo desde un punto de vista constructivista centrado en la uso del error por parte de los estudiantes como un instrumento de aprendizaje más.

4.2 Análisis de conocimientos previos

4.2.1 Perfil del alumnado de la muestra

Con los datos obtenidos de este primer cuestionario de conocimientos previos no pretendo extrapolar unas características comunes para todos los alumnos de Bachiller, pero sí marcar el perfil de los estudiantes que conforman mi muestra de trabajo: cuáles son sus preferencias por el cine y cómo entienden el binomio Historia-cine.

El 80% del alumnado de primero de Bachiller del itinerario de Ciencias Sociales del centro Hijas de Jesús afirma que le gusta el cine. Sólo cuatro de veinte sostienen que no tienen gran interés por las pantallas, algo que influirá en sus conocimientos sobre los largometrajes. Esta preferencia o no por la industria cinematográfica de los estudiantes se demuestra también en sus conocimientos de títulos de largometrajes y series históricas. Dentro de las series destacan: *Roma*, *Hispania* y *Espartacus* – centradas en la antigüedad-; *Isabel* y *los Tudor* como producciones representativas de la Edad Moderna; y *The Pacific* y *Cuéntame* como seriales que recogen hechos contemporáneos y actuales. Siete títulos de series televisivas, famosas, con grandes protagonistas y llenas de acción que actúan como gancho para un público joven.

Dentro de los títulos de largometrajes hay una mayor variedad. Un total de 29 títulos entre los que *El niño con el pijama de rayas* ha sido el más citado por un 35% de

los alumnos. *Goodbye Lenin* y *Troya* también han sido reconocidas por varios estudiantes (seis de veinte) como ejemplos de largometraje histórico. Pero lo reseñable de los títulos de films seleccionados por el alumnado es que no todos son de temática histórica. A diferencia de lo sucedido con las series, en lo que se refiere a películas los alumnos no diferencian correctamente una simple ambientación en tiempos pasados, y unos hechos narrados de base científicamente histórica. Esto se refleja en los títulos de films que se pueden leer en los cuestionarios: *El niño con el pijama de rayas*, *La ladrona de libros*, *Pocahontas*, *Guerreros del aire* o *Diamantes negros* que recoge la historia de dos jóvenes de Mali que llegan a Europa buscando su sueño de ser futbolistas. Unos largometrajes que potencian la creación de representaciones históricas erróneas ya que confunden al espectador con una ambientación y un contexto que sí son históricos frente a una narración que es ficticia. A pesar de ello, dichas películas también tienen un valor didáctico ya que aportan información acerca del estilo de vida de determinados momentos históricos.

Pero más llamativo todavía son aquellos alumnos que respondieron que no conocían ningún título de serie o película histórica: en concreto cuatro estudiantes. Algo que resulta contradictorio porque con encender simplemente el televisor ya se reciben informaciones sobre producciones de este tipo. Del mismo modo, por la influencia de las emisiones de la televisión actual, todos los largometrajes citados salvo uno, *La Gran Guerra* (1959), son producciones modernas realizadas a partir de los años 90.

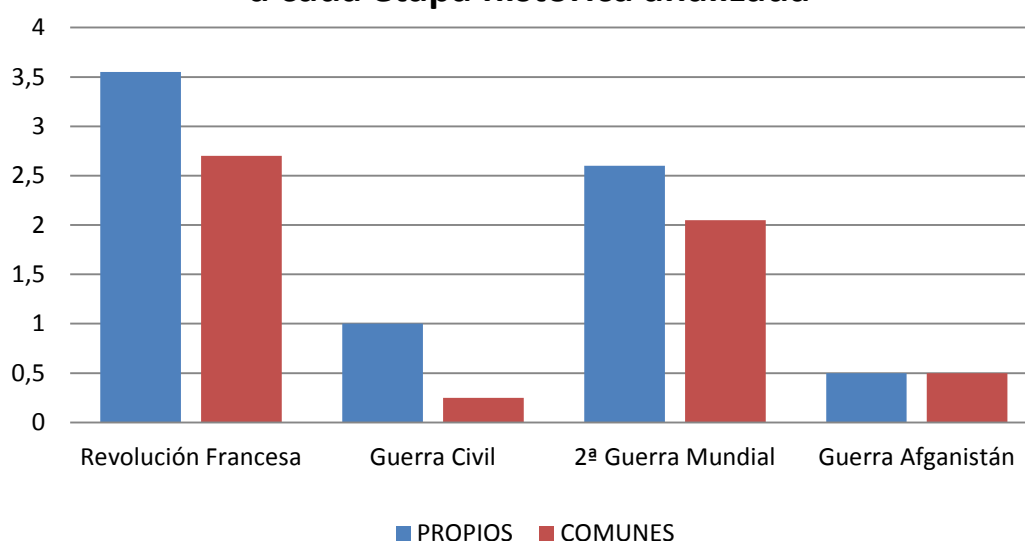
Una vez comprobadas las preferencias y conocimientos cinematográficos de los alumnos, un 95% de los estudiantes reconocieron que la industria cinematográfica no respeta siempre los hechos históricos. Un dato que refleja la capacidad crítica del alumnado y que demuestra que es consciente de las injerencias externas dentro de las producciones. Asimismo, un 55% de los estudiantes considera el cine como una herramienta de estudio por diversa razones: ayuda a comprender mejor los hechos que se estudian, aporta ambientación y contexto, y permite descubrir detalles sobre los acontecimientos históricos que no conocemos por medio de los libros o los docentes. En cambio, un 45% del alumnado argumenta que las películas pueden ser una herramienta útil de estudio sólo en determinadas ocasiones: hay que considerar

quién está involucrado en la producción y si lo que narra tiene realmente relación con los hechos históricos.

4.2.2 Conceptos ligados a cada momento histórico

Para descubrir cuál es el nivel de profundidad en los conocimientos que poseen los estudiantes sobre cada etapa histórica trabajada en los cuestionarios, se animó a los alumnos a enumerar conceptos, nombres o procesos que relacionasen con la Revolución Francesa, la Guerra Civil, la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Afganistán. Las medias de los resultados se recogen en la siguiente tabla:

Gráfico. 1 Cifras medias de los nombres propios y comunes citados por los alumnos en relación a cada etapa histórica analizada



En este gráfico se puede observar la media de términos citados por cada etapa histórica. Una manera simple de representar qué conocimientos poseen los alumnos sobre cada suceso. Queda reflejado que la Revolución Francesa es la etapa más conocida por los alumnos (un total de 49 términos diferentes) y la que han trabajado con un mayor nivel de profundidad ya que los nombres citados se pueden englobar dentro de diferentes categorías. Predominan los sustantivos propios relacionados con la historia política –*Robespierre, Napoleón, Luis XVI o María Antonieta*- frente a conceptos relacionados con una visión histórica más social y centrada en los procesos.

El cine: ¿educa o confunde?

En este sentido, sustantivos como *constitución*, *igualdad* o *terror* son los más nombrados.

En relación con la Segunda Guerra Mundial la media de conceptos nombrados – sumados los propios y comunes- es de 4,65 términos. Más allá del mero número, esta cifra nos muestra que el nivel de conocimientos sobre el conflicto mundial también es elevado, aunque los nombres citados (un total de 45) son más superficiales y menos específicos que en el caso de la Revolución Francesa. Además, los sustantivos propios como *Hitler*, *Alemania* o *Ana Frank* están más equiparados a los referidos a las consecuencias sociales de la guerra. Palabras como *holocausto*, *judíos* o *campo de concentración* tienen mucho peso entre las respuestas del alumnado.

Finalmente, y como se muestra en el gráfico, los conceptos citados en relación a la Guerra Civil Española y la Guerra de Afganistán, con una media de 1,25 y 1 términos respectivamente, son muy escasos y repetitivos. En el primero de los casos, el conflicto español, el nombre propio de Franco es el más citado. La mayor parte de los estudiantes dejan la pregunta en blanco y alguno se atreve a citar a personajes como Adolfo Suárez, cayendo obviamente en el error.

Si analizamos la Guerra de Afganistán, todos los conceptos indican gentilicios como *afganos* (algo obvio) o *palestinos*, así como nombres de países-*Siria* o *Estados Unidos*- olvidando otros nombres directamente relacionados como talibanes. Este desconocimiento sobre el conflicto afgano refleja la escasa comprensión del alumnado acerca de los medios informativos, ya sean televisivos o digitales, en el alumnado. Además, es una cuestión trabajada en el aula de primero de Bachiller de este centro mediante proyectos grupales centrados en la historia actual. Por lo tanto, o los proyectos no son trabajados con la suficiente profundidad o los estudiantes están completamente desinformados por falta de interés o motivación.

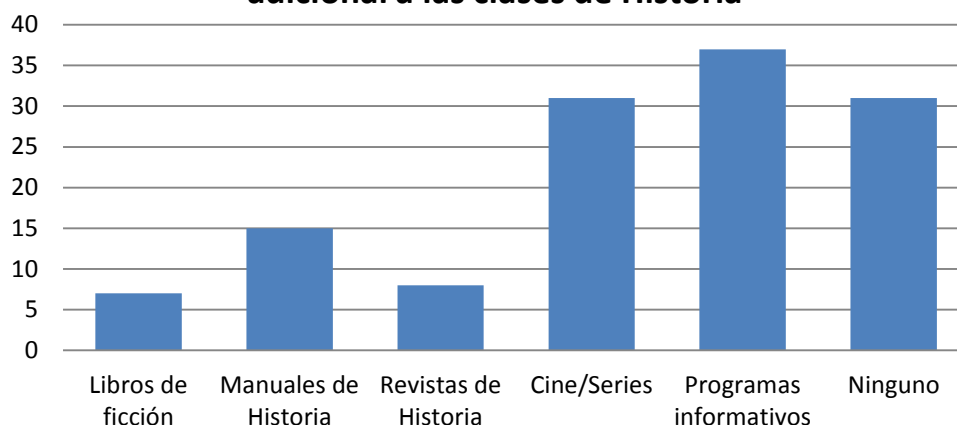
Otro hecho que ha quedado reflejado con las respuestas del alumnado es que la historia política continua manteniendo su predominancia en los temarios de Historia. Un elevado porcentaje -64,1%- de los términos citados aluden a cuestiones políticas. Además, en la mayor parte de los cuestionarios, principalmente en lo referente a la Guerra Civil, la respuesta es de índole política o el espacio se queda en blanco.

Finalmente, el elevado número de generalidades citadas como *dolor, guerra o terroren* cualquiera de los momentos históricos, es muestra del bajo nivel en el conocimiento del desarrollo de estos acontecimientos pasados. El modo en el que se transmite la Historia, de manera telegráfica, con hecho inconexos entre sí y centrada en los grandes protagonistas políticos favorece este desconocimiento de conceptos generales sobre cada momento histórico.

4.2.3 Fuentes de información adicional a las clases de Historia

Para determinar qué tipo de concepciones erróneas poseen los estudiantes hay que conocer las fuentes de las que obtienen la información que memorizan sobre la asignatura de Historia. De las diferentes etapas históricas que trabajaron los alumnos en el cuestionario de conocimientos previos, seleccionaron de un listado de siete opciones –libros de ficción, manuales de Historia, revistas de Historia, cine o series, programas informativos o documentales, ninguno de los citados u otros- los medios a los que acudían para obtener información adicional, ya fuera de apoyo o para completar lo trabajado en clase, de los diferentes momentos históricos. Los resultados se recogen en la siguiente tabla:

Gráfico. 2 Número de veces que los alumnos han seleccionado algún medio de información adicional a las clases de Historia



Como se observa en la imagen, los *programas informativos o documentales* fueron seleccionados por los alumnos en 37 ocasiones. Tanto para los hechos de la Revolución

Francesa como para los de la Segunda Guerra Mundial son estos programas los escogidos por los estudiantes, 10 y 11 veces respectivamente (el 50% del alumnado aproximadamente), como fuente de información complementaria. Un resultado que se corresponde con la elevada exposición diaria a las pantallas tanto del televisor como del ordenador. Una actividad que requiere de un desarrollo elevado de la capacidad crítica de los estudiantes para poder filtrar aquella información realmente relevante para su formación de la simplemente anecdótica.

En segundo lugar se sitúan las opciones *cine/series* y *ninguno* con un total de 31 selecciones cada una de ellas. En lo que respecta a las películas y series televisivas, un 80% del alumnado las utiliza como fuente de información adicional principalmente para el periodo de la Segunda Guerra Mundial. El elevado número de producciones centradas en este conflicto bélico supone que estos trabajos cinematográficos sean considerados como una fuente de información fidedigna aunque en muchos casos los datos e informaciones que ofrecen sean superficiales y alejados de la realidad pasada.

Cabe destacar que también el 80% de los alumnos ha seleccionado la opción *ninguno* y principalmente para los periodos de la Guerra Civil y la Guerra de Afganistán: 11 alumnos han marcado esta opción para ambos momentos. Un dato que concuerda con los escasos términos, propios o comunes, citados en relación a dichos momentos de la Historia Contemporánea. El desconocimiento sobre estos dos conflictos es patente, algo que va unido al desinterés por alcanzar un conocimiento más profundo sobre ellos a través de otros medios de información adicionales a las explicaciones del docente.

Los *manuales de Historia* han sido seleccionados 15 veces por los alumnos como fuente de información. Los trabajos por proyectos y la elaboración de los apuntes exigen la lectura y el análisis de obras académicas que permitan el acceso a una información de calidad que posteriormente será estudiada. Un 40% del alumnado ha seleccionado la opción *manuales de Historia* para el periodo de la Segunda Guerra Mundial. Este dato más las cifras acerca del uso de los medios informativos y del cine como fuentes de recursos para el estudio del conflicto mundial, conllevan a que las

El cine: ¿educa o confunde?

concepciones erróneas y los estereotipos sobre dicho periodo histórico sean menores que para el resto.

Los *libros de ficción* y las *revistas históricas* son las opciones menos seleccionadas como fuente de información complementaria. Algo que nos indica que la preferencia por la lectura frente a la visualización de películas o series es mucho menor. La prevalencia de lo audiovisual es clara y va ganando terreno a lo escrito.

Finalmente, en la opción *otros*, que también se ofrecía en el cuestionario, dos estudiantes añadieron fuentes de información diferentes: en el caso de la Revolución Francesa uno de ellos indicó que los videojuegos también son un recurso rico en información sobre ambientación histórica y que favorece el estudio de los contenidos. Esto es debido a que obliga al alumno a relacionar unos hechos con otros y deducir cadenas de causalidad y consecuencia. Asimismo, para el periodo referido a la Guerra de Afganistán, un estudiante indicó que páginas webs y enciclopedias online como la Wikipedia son una fuente muy habitual en su estudio. Unos recursos que de nuevo exigen un desarrollo de la capacidad crítica y analítica del alumnado amplia.

4.2.4 Estereotipos, prejuicios y tópicos de la Guerra Civil Española

Hemos dado dentro del análisis de las respuestas del cuestionario de conocimientos previos un tratamiento especial al momento de la Guerra Civil Española por un motivo: es un conflicto repleto de prejuicios, estereotipos y concepciones erróneas debido a su estatus dentro de la Historia del país. Un acontecimiento que ha marcado el devenir posterior del pueblo español y causó mucho dolor en toda la población. Por ello, es un suceso histórico que muy pocos son capaces de analizar y estudiar sin caer en el partidismo o sin simplemente dejarse llevar por aquello que han escuchado o que han vivido.

Como se puede abstraer de los datos obtenidos del cuestionario de conocimientos previos, la vía de información alternativa a las explicaciones sobre la Guerra Civil del docente son para el alumnado los programas informativos ya sean reportajes o documentales. Unas producciones muchas veces manipuladas o partidistas que dejan

de lado aquella “parte” de la historia que no encaja en su narración. Asimismo, como señalan los estudiantes en el cuestionario, los comentarios de los familiares son también una vía importante para obtener datos sobre la contienda nacional. De nuevo, las vivencias personales de estos narradores marcan las características de su discurso y evitan que la información que transmiten sea completa y sin sesgos. Todo esto influye en los conocimientos que el alumnado posee sobre la Guerra Civil Española.

En el cuestionario de conocimientos previos se incluye una pregunta que exhorta a los estudiantes a seleccionar, entre un total de 17 opciones, qué personas pertenecían a cada bando –franquista o republicano- durante la Guerra Civil. Las respuestas se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 1. División del alumnado de diferentes sectores de la población entre los dos bandos de la Guerra Civil española

	Franquistas	Republicanos
Curas/monjas	14	1
Cabeza de familia: padre	3	3
Campeños/agricultores	2	10
Mujeres	2	7
Habitantes de las grandes ciudades	4	2
Profesores universitarios	2	4
Artistas e intelectuales	1	7
Militares/Guardia Civil	16	2
Terratenientes	12	---
Andaluces	3	3
Madridenses	10	3
Analfabetos o personas con poca formación	1	8
Navarros	4	3
Catalanes	3	7
Valencianos	4	5
Ninguno	---	---
Otros	---	---

Las opciones en las que los prejuicios o tópicos acerca de cada bando son más claros se encuentran sombreadas en la tabla. En primer lugar, la opción *curas/monjas* ha sido

seleccionada 14 veces por los alumnos para relacionarla con el bando franquista frente a 1 del bando republicano. Se plasma cómo la idea de unión entre la Iglesia y el fascismo ha calado hasta los estudiantes más jóvenes sin diferenciar las posturas de los altos cargos de la institución de las del resto del cuerpo eclesiástico. Lo mismo sucede con la opción *militares/guardia civil*, donde la mayor parte de las atribuciones han sido para el bando franquista. Una imagen de los “cuerpo del ejército” que se mantiene en la actualidad catalogando a sus miembros como “fachas”. Lo mismo sucede con el grupo *terratenientes*, los grandes propietarios.

Un estereotipo también muy extendido entre los estudiantes que también se podría catalogar como anacronismo, es la relación de los *madrileños* con el franquismo. Leyendo los comentarios posteriores del alumnado se observa cómo su imagen actual de los habitantes de Madrid es la de gente con mucha capacidad económica, tradicionales y nacionalistas españoles. Por ello, trasladan dicha imagen hacia el pasado asociando el franquismo con los madrileños. Finalmente, un dato también a destacar es la relación de los *analfabetos o personas con poca formación* 1 a 8 a favor del bando republicano. Las profesiones más valoradas, socialmente hablando, como notarios, abogados o médicos –gente con poder económico y cultural- se asocian con el bando nacional dando por supuesto que aquellos que no tuviera una formación adecuada se alineaban con los republicanos.

Otro dato relevante a destacar es que sólo dosde veinte alumnos han añadido anotaciones junto a la selección de los nombres. Anotaciones, en ambos casos, que señalaban que lo que habían escogido era una generalización ya que por poner un ejemplo ni todos los curas eran franquistas ni todos los analfabetos eran republicanos. Una matización muy importante que demuestra un mayor grado de análisis y profundización en el estudio. Por otro lado se encuentran los estudiantes que dejaron en blanco esta pregunta del cuestionario. Algo que lleva a pensar que carecían completamente de conocimientos sobre ello o que conscientes de sus errores optaron por no arriesgarse y tener una mala contestación.

4. 3 Cuestionario final: reflexión personal de los alumnos

4.3.1 Introducción

Una vez rellenado el cuestionario de conocimientos previos, en el que indirectamente se introducía al alumnado conceptos e ideas como la influencia de los prejuicios y concepciones erróneas, la importancia del cine histórico, o el valor de potenciar la capacidad crítica personal, visualizaron durante una hora diferentes fragmentos de películas que trataban sobre los momentos históricos que recogía el primer cuestionario. Además de esta actividad, que activó la capacidad reflexiva de los estudiantes acerca de su visión de la Historia, se les introdujo en la materia relacionada con las concepciones erróneas mediante una explicación basada en el poder manipulador de los medios y su influencia en la narración histórica.

Es en este momento cuando los alumnos plasman sus reflexiones en un segundo cuestionario en el que se puede observar qué cambios ha habido en su pensamiento histórico y qué reflexiones ha provocado en ellos la percepción de que poseen concepciones erróneas rotas por el cine. Un cuestionario con un único enunciado que anima a los estudiantes a plasmar por escrito sus reflexiones acerca de su espíritu crítico, de las representaciones históricas erróneas que poseen o sobre el uso del cine como instrumento didáctico. Unas respuestas desarrolladas bajo la premisa de que no iban a ser difundidas ni entregadas a los docentes del centro. De este modo, el alumnado podría expresarse con una mayor libertad al ser consciente de que sus pensamientos no iban a ser evaluados.

4.3.2 Análisis cualitativo de la información

4.3.2.1 Capacidad crítica del alumnado en el estudio de la Historia

Al preguntar al alumnado sobre la importancia que dan a las informaciones que reciben por diferentes canales, ya sea a través de las explicaciones del docente o de un reportaje televisivo, argumentan que no se plantean el origen de dichos datos ni si son manipulados o no. No se cuestionan ningún dato histórico que reciben.

Aluden que una de las causas de su falta de afán crítico es que lo único importante para ellos es aprobar los exámenes. El enriquecimiento personal que se produce al descubrir la verdad sobre un determinado acontecimiento no tiene importancia para ellos. Sostienen que el docente está capacitado y posee la formación suficiente como para actuar de cadena transmisora de la Historia. Por ello, no toman la iniciativa de generar por sí mismos el conocimiento y mucho menos de replantear aquello que ya está escrito.

Dentro de este pensamiento comprensivo (Sanz de Acedo, 2010), en el que analizan y buscan las razones de su falta de capacidad crítica, además de la prioridad de superar las pruebas de evaluación sobre cualquier otra actividad, añaden que sólo se replantean las cuestiones históricas cuando les interesa. Cuando existe una motivación intrínseca que les empuja a investigar y replantearse aquello que saben. Como argumenta una alumna:

Pienso que no soy crítica ni no crítica. Simplemente son cosas que no me interesan. Todo lo que conozco y sé es porque es necesario estudiarlo, sino tampoco lo sabría.

Asimismo, argumentan que sólo se puede ser crítico cuando se posee cierto nivel de conocimientos que te permita comparar, investigar y descubrir qué es verdad llegando a respuestas concluyentes. Relacionan el “ser crítico” con un estatus superior en el que sólo pueden participar aquellos que tienen una determinada formación e interés por el conocimiento, y por lo tanto ellos están alejados de alcanzar dicha capacidad crítica.

4.3.2.2 Concepciones erróneas

Conocer qué tipo de concepciones erróneas existen favorece el descubrimiento de los propios errores. Los alumnos argumentan en sus cuestionarios que todos arrastramos errores sobre las concepciones históricas hasta que alguien consigue eliminarlos y explicar la relación que existe entre ellos, la Historia y las influencias que

recibimos por distintos canales. Ellos mismos no son capaces de romper los prejuicios y tópicos ya que no tienen ni los conocimientos ni el interés suficiente para ello. En sus reflexiones recogidas en el cuestionario final, sostienen que la falta de información, la carencia de interés por aquello que estudian y la inocencia son las principales causas que les llevan a acumular fallos interpretativos e ideas históricas falsas.

Pero además de estas causas intrínsecas aluden que el escaso hincapié que los docentes hacen por dichas concepciones erróneas provoca su incremento. La mezcla de datos objetivos y opinión en las explicaciones diarias provoca confusión en sus esquemas de pensamiento y por ello argumentan que los docentes deberían cuidar más su discurso y aumentar su preocupación por la imagen que construye el alumnado del pasado. De esta manera contarían con un guía motivador para la ruptura de sus estereotipos y prejuicios históricos que como ellos mismos argumentan muchas veces los adquieren por influencias externas:

Yo creo que suelo ser crítica a la hora de valorar, aunque siempre se tienen ciertos prejuicios (como con los nazis) y en los que nos influyen nuestro entorno y las ideas que nos enseñan desde pequeños...

En este caso los estudiantes demuestran que sí poseen un pensamiento crítico ya que interpretan las causas y utilizan un razonamiento deductivo para explicar el porqué poseen concepciones erróneas (Sanz de Acedo, 2010). De manera que la carencia de ímpetu crítico en el análisis de la Historia se debe a una falta de motivación hacia la disciplina que conlleva un estudio superficial y simple de los contenidos. Además, el desconocimiento respecto al proceso de construcción de la Historia provoca que la visión que tienen los estudiantes de la materia sea la de una disciplina estática en la que ellos no pueden adquirir otro papel que no sea el de meros espectadores. Su relación con la Historia se basa en la memorización de los contenidos y su plasmación en las pruebas escritas.

4.3.2.3 Historia y cine

La proyección de los fragmentos de películas que plasmaban visiones contrapuestas sobre un mismo hecho provocó en el alumnado un giro en su opinión sobre el cine y en el modo de concebir el binomio Historia-cine. Asimismo, los largometrajes provocaron que sus concepciones, prejuicios y estereotipos acerca de las historias que se narraban salieran a debate.

Como ellos mismos afirman, el visionado de los vídeos les abrió el abanico de matices que posee la Historia. De manera que si un largometraje es de calidad, entendiendo por estándar de calidad un film histórico que se ajuste a la realidad pasada y capte la atención de los espectadores, puede actuar como un elemento formativo más al igual que los libros de texto.

A mí me parece que el cine es muy buen medio para adquirir conocimientos, siempre y cuando estos conocimientos sean exactos y verídicos si se trata de la Historia, ya que por lo que nos han explicado luego podemos tener errores conceptuales.

Sostienen que la visión conjunta de dos películas que presentan ópticas diferentes sobre un mismo hecho, permite romper las concepciones erróneas y anima a los estudiantes a replantearse lo que ya saben. Por ello, una película puede ser útil para mostrar algo tan simple como la crueldad de las guerras o para plantear las difíciles situaciones que se vivieron dentro de la Iglesia con el estallido de la Guerra Civil española:

A pesar de ello, los estudiantes son conscientes de que “el cine es un arma de doble filo”. Por un lado se encuentra su función didáctica y por otro hay que valorar su fuerza comunicadora que puede llegar a transformar la ficción en realidad en la mente de los espectadores. Muchas concepciones erróneas se rompen con los largometrajes y en cambio otras se pueden adquirir a través de ellos:

Muchas veces las productoras de cine o los autores de novelas meten contenidos irreales y ficticios para atraer la atención del

El cine: ¿educa o confunde?

público hacia su trabajo o para conseguir que los ciudadanos tengan un sentimiento en contra de alguien.

En este caso argumentan que el desarrollo de una capacidad crítica es fundamental: hay que estar atentos a toda aquella información que recibimos ya sea a través del cine o los medios de comunicación. Con esta última afirmación manifiestan el conocimiento de la necesidad de un espíritu crítico para enfrentarse a las producciones cinematográficas y televisivas por las influencias que reciben de diferentes esferas en el momento de su diseño.

Tras el visionado de las partes de las películas de ayer, sí que en algunos casos ha cambiado mi opinión. Sobre todo en el conflicto de Afganistán ya que recibimos muchas influencia del bando estadounidense ya sea en series, películas o a veces hasta en los informativos. Nos hacen ver que Estados Unidos por decirlo de alguna manera son los “buenos de la película” y contra los que luchan los malos. Al final sólo nos quedamos con una pequeña parte de lo que es el conflicto y caemos en el error.

Un sentido crítico necesario para conocer la verdad pero que no ven necesario aplicar en el estudio de la Historia por su concepción de la disciplina como una materia estática y libre de injerencias externas.

5. CONCLUSIONES

En el transcurso de esta investigación se ha podido comprobar cómo el alumnado posee unas representaciones históricas erróneas en sus esquemas de pensamiento. Asimismo, se ha probado cómo la proyección de largometrajes en el aula potencia la ruptura de las mismas y el inicio de un proceso de reflexión sobre la importancia de poseer un espíritu crítico para poder “romper” dichas estructuras erróneas. De manera más concreta y analizando este trabajo a distintos niveles hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Se ha demostrado la funcionalidad de la hipótesis planteada que defiende que el uso del cine como instrumento didáctico potencia la reflexión del alumnado sobre las representaciones históricas erróneas –prejuicios, estereotipos y tópicos- y potencia el desarrollo de un espíritu crítico. La proyección de fragmentos de largometrajes en el aula que ofrecen visiones opuestas sobre un mismo hecho histórico, ha animado a los estudiantes a analizar y valorar sus actuaciones ante las informaciones que reciben de diferentes canales, ajenos a los tradicionales libros de texto y explicaciones docentes.
- En lo referente a los objetivos enunciados al comienzo de esta investigación:
 - Se ha conseguido que el alumnado tome conciencia de la existencia de concepciones erróneas en sus esquemas de pensamiento. Unas representaciones que les llevan al error y les impiden alcanzar un correcto aprendizaje de la Historia contemporánea. Asimismo, los estudiantes conocen las vías a través de las cuales adquieren dichas imágenes incorrectas sobre los hechos pasados y cuáles son las herramientas para combatirlas.
 - En esta línea, han tomado conciencia sobre la importancia de poseer un espíritu crítico. Una cualidad que muchos de ellos rechazan para el estudio de la Historia. En esta cuestión, parte del alumnado no tiene pudor a la hora de explicar que posee un escaso interés por desarrollar esa conciencia crítica para el estudio de la disciplina Histórica. Una actitud que deriva de diferentes factores como el desinterés por la materia, el desconocimiento acerca de la misma, o una falta de motivación.

- Asimismo, los estudiantes han tomado conciencia sobre la manipulación a la que son sometidas las producciones audiovisuales y televisivas y la necesidad de analizarlas antes de considerarlas fuentes de información fiable. Además han comprobado la ambivalencia del cine. En concreto del cine histórico: por un lado es un instrumento didáctico dinámico y atrayente que les permite trabajar con sus concepciones históricas, y al mismo tiempo han comprobado cómo puede convertirse en una poderosa arma de transmisión de errores si no filtran la información que reciben.
- Desde un punto de vista metodológico la recogida de evidencias a través de dos cuestionarios formalmente diferentes –uno con preguntas cortas y otro con un enunciado reflexivo- han permitido que el análisis de los datos sea más enriquecedor ofreciendo resultados que han sido analizados de manera cualitativa y cuantitativa. Pero en este punto nos hemos enfrentado con un obstáculo: la dificultad de alcanzar una buena expresión escrita por parte del alumnado. El orden y la profundidad en la explicación de sus ideas son muy escasos. Esto ha supuesto una limitación para el análisis de sus respuestas acerca de las concepciones erróneas y su papel en el aprendizaje de la Historia contemporánea.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA DURÁN, T. (2012). Una visión historiográfica alternativa. La deconstrucción del estereotipo del bárbaro prerromano. *Antesteria*, 1, p. 543-555.

ASTOLFI, J.P. (1999). *El error un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.

BARRIO, J.A. (2008). La Edad Media en el cine de Estados Unidos. *Imago Temporis. Medium Aevum*, 2, pp. 426-452.

BREU PAÑELLA, R. (2010). *El documental como estrategia educativa: de Flaherty a Michael Moore. Diez propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.

BURKE, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.

CAPARRÓS LERA, J.M. (2004). *100 películas sobre historia contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.

CARRETERO, M. y MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia, aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20 (2), pp. 133-142.

COLL, C. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (1988). *Cine e historia en el aula*. Torrejón de Ardoz: Akal.

FERRÉS, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.

FERRÉS, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

FERRÉS, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

FERRO, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel

GARCÍA PUJADES, S. (2013). La Edad Media de los alumnos de educación secundaria: conceptos e ideas previas. *Clío: History and History Teaching*, 39, pp. 1- 17.

GONZÁLEZ GARCÍA, F.M. (1993). *Aprendizaje significativo, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.

GONZÁLEZ GARCÍA, F.M. (2001). *Errores conceptuales: diagnosis, tratamiento y reflexiones*. Pamplona: Eunate.

El cine: ¿educa o confunde?

IGARTUA, J.J. (1998). Indicadores culturales y construcción de estereotipos en films de ficción. *Comunicación y cultura*, 5/6, pp. 43-56.

JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.

LICERAS, A. (2003). Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, IX (36), PP. 89-101.

MAYER, R. E., (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

MOLINA GÓMEZ, J.A. (2007). A través del espejo: preocupaciones contemporáneas por la paz mundial en el cine histórico sobre la antigüedad. *Congreso Internacional "Imágenes", La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales: Universidad de la Rioja*, pp. 189-198.

MONTERO DÍAZ, J. y PAZ, M.A. (1995). *Historia y cine: realidad, ficción y propaganda*. Madrid: Editorial Complutense.

ORTEGA ALCÁNTARA, L. (2007). La película 300. Defensa de la bella muerte en la guerra. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 30, pp. 259-264.

PRIETO ARCINIEGA, A. (2005). Troya sin Homero. *Studio Historia (Hª Antigua)*, 23, pp. 23-37.

RIVERO, P. y TREPAT CARBONELL, C.A. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

ROMAGUERA, J. y RIAMBAU, E. (1983). *La historia y el cine*. Barcelona: Fontamara.

ROSENSTONE, R.A. (1997). *El Pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.

SÁNCHEZ BIOSCA, V. (2006). *Cine de historia, cine de memoria: la representación y sus límites*. Madrid: Cátedra.

SÁNCHEZ RIVERA, J.A (2013). Seguir la corriente o navegar sobre las olas: una reflexión acerca del patrimonio histórico-artístico, los mass media y su valor didáctico. *Clío: History and HistoryTeaching*, 39, pp. 1-21.

El cine: ¿educa o confunde?

SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M.A. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

TRIBÓ TRAVERÍA, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en el estudio de la historia*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

ZAPATERO, L. y RIVAYA, B. (2010). *Los saberes y el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- **Webgrafía**

MONTERO, J. y RODRÍGUEZ, A. (2005). *El cine cambia la Historia*. Madrid: Rialp.
(Consultado en junio de 2014).

ANEXO 1: Cuestionario de conocimiento previos

Hijas de Jesús 1º A de Bachiller Cuestionario 1

Buenos días,

Hoy os traigo una actividad diferente pero que espero que os sea de utilidad para aplicarla en cualquier otra materia y a nivel reflexivo cada uno de vosotros. No vamos a trabajar con ella unos contenidos específicos, aunque es cierto que guardan relación con la historia contemporánea, pero sí me gustaría que vuestra “mente se activara” y se preguntase sobre los parámetros que seguís a la hora de analizar tanto los hechos actuales como todos aquellos que conforman la historia.

Dicho esto, os pido total sinceridad en vuestras respuestas ya que de lo contrario mi trabajo posterior de análisis será baldío. Como sostiene el artista chileno Jodorowsky: “Verdad es lo que es **útil**, no sólo para nosotros, sino también para los demás”.

¡Muchas gracias de antemano por vuestra colaboración!⁶

Isabel.

NOMBRE:

SEXO: M F

PREGUNTAS GENERALES

****Señala con una “x” o redondea la respuesta que consideres. Contesta en el espacio que se os ofrece****

¿Te gusta el cine?

Sí

No llama mi atención especialmente

⁶ Los datos personales obtenidos de las respuestas a este cuestionario no serán difundidos.

El cine: ¿educa o confunde?

No, para nada

¿Conoces alguna película o serie histórica? ¿Cuál/es? (mínimo 3)

**¿Consideras que el cine favorece el conocimiento de la Historia? ¿Por qué?
(Responde en cinco líneas en el espacio de abajo)**

Sí

A veces

No

Justificación:

¿La industria cinematográfica respeta los hechos históricos en sus producciones?

Sí

A veces

No, nunca

¿Consideras el cine una herramienta de estudio de la Historia?

Sí

A veces

No, nunca

¿Te gusta la Historia Contemporánea?

Sí

No llama mi atención especialmente

No

¿Consideras el conocimiento y la reflexión sobre los hechos históricos importante en la actualidad?

El cine: ¿educa o confunde?

Sí

No

REVOLUCIÓN FRANCESA (1789-1799)

¿Conoces y comprendes los hechos que se produjeron a partir de 1789?

Sí, todos

Sí, algunos

No

Menciona palabras que relaciones con la Revolución Francesa (mínimo 4):

¿Conoces algún personaje que participase en la revolución y/o en sus momentos posteriores?

**¿Toda la sociedad francesa obtuvo beneficios de los resultados de la revolución?
¿Por qué? (Contesta en 5 líneas)**

Los conocimientos que posees sobre la Revolución Francesa, además de estudiarlos en clase... ¿Cómo los has adquirido? ¿A través de qué medios?

Libros de ficción

Manuales de Historia/libros de texto

Revistas de Historia

Cine/series

Programas informativos/reportajes televisivos

Ninguno

Otros (indícalo):

El cine: ¿educa o confunde?

GUERRA CIVIL ESPAÑOLA (1936-1939)

¿Quiénes eran franquistas? (Puedes señalar más de una opción)

Curas/monjas y obispos El cabeza de familia ("el padre") Campesinos y agricultores
Mujeres Habitantes de grandes ciudades Profesores universitarios
Artistas e intelectuales Militares/Guardia Civil
Terratenientes Andaluces Madrileños Personas analfabetas o de bajo nivel educativo
Navarros Catalanes Valencianos Ninguno Otros

¿Quiénes eran republicanos? (Puedes señalar más de una opción)

Curas/monjas y obispos El cabeza de familia ("el padre") Mujeres Habitantes de las grandes ciudades
Profesores universitarios Militares/Guardia Civil Campesinos y agricultores
Terratenientes Navarros Catalanes Valencianos Artistas e intelectuales
Andaluces Madrileños Personas analfabetas o de bajo nivel educativo
Ninguno Otros

¿Quiénes fueron los culpables del estallido del conflicto? (Responde en 3-5 líneas)

¿Conoces algún personaje relacionado con la Guerra Civil? No importa el ámbito: militar, cultural, político...

Los conocimientos que posees sobre la Guerra Civil, además de estudiarlos en clase...
¿Cómo los has adquirido? ¿A través de qué medios?

Libros de ficción

Manuales de Historia/libros de texto

Revistas de Historia

Cine/series

Programas informativos/reportajes televisivos

Ninguno

Otros (indícalo):

El cine: ¿educa o confunde?

SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945)

Cita palabras que relaciones con la Segunda Guerra Mundial –personas, lugares, acciones...- (mínimo 4)

¿Quiénes fueron los responsables del conflicto?

¿Quiénes sufrieron directamente las consecuencias de la guerra?

Los conocimientos que posees sobre la Segunda Guerra Mundial, además de estudiarlos en clase ¿cómo los has adquirido? ¿A través de qué medios?

Libros de ficción

Manuales de Historia/libros de texto

Revistas de Historia

Cine/series

Programas informativos/reportajes televisivos

Ninguno

Otros (indícalo):

GUERRA DE AFGANISTÁN (2001-actualidad)

¿Quiénes están implicados?

¿Los afganos son talibanes?

Sí

El cine: ¿educa o confunde?

No

Algunos

¿Estados Unidos emplea la fuerza de manera sistemática contra las tribus afganas?

Sí

No

A veces

¿Cómo responden los afganos a los ataques militares estadounidenses? (Responde en 3-5 líneas)

Los conocimientos que posees sobre la Guerra de Afganistán... ¿Cómo los has adquirido? ¿A través de qué medios?

Libros de ficción

Manuales de Historia/libros de texto

Revistas de Historia

Cine/series

Programas informativos/reportajes televisivos

Ninguno

Otros (indícalos)

MUCHAS GRACIAS POR EL TIEMPO DEDICADO A RESPONDER AL CUESTIONARIO.

ANEXO 2: Fichas técnicas de los largometrajes

A continuación se presentan las fichas técnicas de los largometrajes proyectados en el aula con la finalidad de facilitar el acceso a la información básica de cada una de ellas. Todos los datos han sido obtenidos de la web especializada en cine: <http://www.filmaffinity.com/es/main.html>.

REVOLUCIÓN FRANCESA

1. MARÍA ANTONIETA

Año 2006

Duración 124 min.

País  Estados Unidos

Director Sofia Coppola

Guión Sofia Coppola (Libro: Antonia Fraser)

Música Jean-Benoît Dunckel, Nicolas Godin, Jean-Philippe Rameau

Fotografía Lance Acord

Reparto Kirsten Dunst, Jason Schwartzman, Rose Byrne, Judy Davis, Rip Torn, Asia Argento, Marianne Faithfull, Aurore Clément, Guillaume Gallienne, Clementine Poidatz, Molly Shannon, Steve Coogan, Jamie Dornan, Shirley Anderson

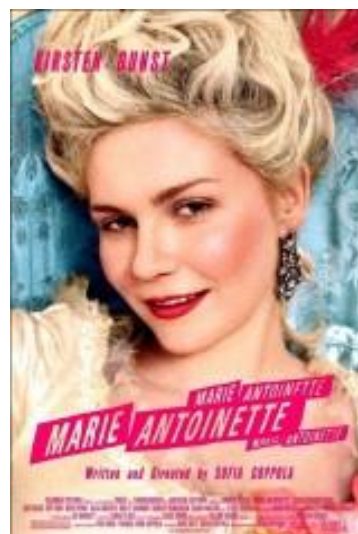
Productora Columbia Pictures

Género Drama | Drama de época. Biográfico. Siglo XVIII. Histórico

Web oficial <http://www.sonypictures.com/movies/marieantoinette/index.html>

Síntesis Francia, siglo XVIII. El compromiso matrimonial entre el futuro Luis XVI (Schwartzman) y María Antonieta (Dunst) sirve para sellar una alianza entre Francia y Austria. Con sólo catorce años, la ingenua princesa austríaca se ve obligada a abandonar Viena, su familia y sus amigos para instalarse en la opulenta, sofisticada y libertina corte francesa, donde reinan las intrigas y los escándalos. La joven se rebela contra el aislamiento que representa la corte de Versalles y se convierte en la reina más incomprendida de Francia. (FILMAFFINITY)

Premios



El cine: ¿educa o confunde?

2006: Oscar: Mejor vestuario

2006: 3 Nominaciones a los BAFTA: Mejor vestuario, maquillaje y diseño de producción

2006: Cannes: 2 nominaciones

2006: Nominada a Critics' Choice Awards: Mejor banda sonora

2. DANTON

Año 1982

Duración 136 min.

País  Francia

Director Andrzej Wajda

Guión Jean-Claude Carrière, Agnieszka Holland, Jacek Gasiorowski, Andrzej Wajda

Música Jean Prodromidès

Fotografía Igor Luther

Reparto Gérard

Depardieu, Wojciech Pszoniak, Anne Alvaro, Roland Blanche, Patrice Chéreau, Andrzej Seweryn, Angela Winkler, Alain Macé, Bogusław Linda, Lucien Melki, Jacques Villeret

Productora Coproducción Francia-Polonia

Género Drama | Revolución Francesa. Siglo XVIII. Basado en hechos reales

Sinopsis En septiembre de 1793, el Comité de Salud Pública, instigado por Robespierre, instauro el "Terror". El hambre reaparece y con ella la revuelta: las cabezas ruedan. Danton regresa a París para oponerse a Robespierre: es el choque entre dos políticos irreconciliables, entre dos fuertes personalidades. La película narra los últimos días de Georges-Jacques Danton: su proceso y su ejecución en la guillotina, junto a sus amigos, por orden del autoritario y dogmático Robespierre. (FILMAFFINITY)



El cine: ¿educa o confunde?

Premios

1982: Premios César: Mejor director (Wajda) 5 nominaciones

GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

1. LA BUENA NUEVA

Año 2008

Duración 108 min.

País  España

Director Helena Taberna

Guión Helena Taberna, Andrés Martorell

Música Ángel Illarramendi

Fotografía Gonzalo F. Berridi

Reparto Unax Ugalde, Bárbara Goenaga, Mercedes Sampietro, Guillermo Toledo, Joseba Apaolaza, Maribel Salas, José María Sanz "Loquillo", Gorka Aguinagalde, Klara Badiola, Magdalena Aizpurua, Iñaki Irujo, Erik Probanza, Kandido Uranga, Jabier Muguruza, Susana Gómez, Mikel Tello, Rodrigo Sáenz de Heredia

Productora Lamia Producciones

Género Drama | Guerra Civil Española. Religión

Sinopsis En 1936, al estallar la Guerra Civil, Miguel (Unax Ugalde) es nombrado párroco de un pueblo socialista. La defensa de los represaliados lo lleva a enfrentarse a la jerarquía eclesiástica y militar, lo que pone en peligro su vida. Durante la guerra, tiene la impresión de que la Iglesia se aleja del Evangelio al no denunciar la represión de los sublevados contra la población civil. Encuentra refugio en su amistad con Margari, la maestra del pueblo, cuyo marido ha sido asesinado al empezar la contienda. (FILMAFFINITY)

Premios

2008: Seminci - Valladolid: Mejor actor - ex aequo (Unax Ugalde)



2. SOLDADOS DE SALAMINA

Año 2003

Duración 119 min.

País  España

Director David Trueba

Guión David Trueba (Novela: Javier Cercas)

Música Varios

Fotografía Javier Aguirresarobe

Reparto Ariadna Gil, Ramón Fontserè, Joan Dalmau, María Botto, Diego Luna, Alberto Ferreiro, Luis Cuenca, Vahina Giocante

Productora Lolafilms / Fernando Trueba P.C.

Género Drama. Intriga | Guerra Civil Española

Sinopsis Una novelista que ha dejado de escribir rastrea una historia real sucedida en los últimos días de la Guerra Civil: el escritor y falangista Rafael Sánchez Mazas fue fusilado junto a otros cincuenta prisioneros, pero logró huir y esconderse en un bosque. Al parecer, un soldado de los que peinaban la zona para capturarlo lo encontró, pero lo dejó escapar. La escritora recompone las piezas de este rompecabezas plagado de contradicciones y personajes enigmáticos. Con sus investigaciones, aunque no sea consciente de ello, no sólo busca la verdad de esa historia, sino encontrarse a sí misma. (FILMAFFINITY)



SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

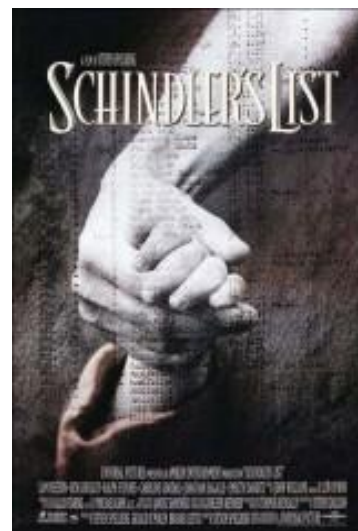
1. LA LISTA DE SCHINDLER

Año 1993

Duración 195 min.

País  Estados Unidos

Director Steven Spielberg



Guión Steven Zaillian (Novela: Thomas Keneally)

Música John Williams

Fotografía Janusz Kaminski (B&W)

Reparto Liam Neeson, Ben Kingsley, Ralph Fiennes, Caroline Goodall, Jonathan Sagall, Embeth Davidtz, Norbert Weisser, Martin S. Bergmann, Mark Ivanir, Malgorzata Gebel, Shmuel Levy, Michael Schneider, Joachim Paul Assböck, Branko Lustig, Götz Otto

Productora Universal Pictures / Amblin Entertainment

Género Drama | Nazismo. Holocausto. Basado en hechos reales. II Guerra Mundial

Sinopsis Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Oskar Schindler (Liam Neeson), un hombre de enorme astucia y talento para las relaciones públicas, organiza un ambicioso plan para ganarse la simpatía de los nazis. Después de la invasión de Polonia por los alemanes (1939), consigue, gracias a sus relaciones con los nazis, la propiedad de una fábrica de Cracovia. Allí emplea a cientos de operarios judíos, cuya explotación le hace prosperar rápidamente. Su gerente (Ben Kingsley), también judío, es el verdadero director en la sombra, pues Schindler carece completamente de conocimientos para dirigir una empresa. (FILMAFFINITY)

Premios

1994: Premios Cesar: Nominada a la Mejor película extranjera

1993: 7 Oscars: Película, director, guión, montaje, música, dirección artística, fotografía

1993: 3 Globos de Oro: Película: drama, guión, director. 6 nominaciones

1993: 7 Premios BAFTA, incluyendo mejor película y director. 13 nominaciones

1993: National Board of Review: Mejor película

1993: Círculo de críticos de Nueva York: Película, Actor Secundario (Fiennes), Fotografía

1993: 6 premios Asociación de Críticos de Chicago

2. LORE

Año 2012

Duración 109 min.

País  Alemania

Director Cate Shortland

Guión Cate Shortland, Robin Mukherjee
(Novela: Rachel Seiffert)

Música Max Richter

Fotografía Adam Arkapaw

Reparto Saskia Rosendahl, Nele Trebs, André Frid, Mika Seidel, Kai-Peter Malina, Nick Holaschke, Ursina Lardi, Hans-Jochen Wagner, Sven Pippig, Philip Wiegratz, Katrin Pollitt

Productora Coproducción Alemania-Australia-Reino Unido; Edge City Films / Porchlight Films / Rohfilm

Género Drama | II Guerra Mundial. Nazismo

Sinopsis Corre la primavera de 1945, y el ejército alemán se derrumba por momentos. Las fuerzas aliadas están entrando por todo el país, y así, con sus padres ausentes y el Tercer Reich desmoronándose, la joven Lore (Saskia Rosendahl) decide llevar a sus cuatro hermanos 500 kilómetros a través de Alemania hasta un lugar seguro en casa de su abuela, en el Mar del Norte... Adaptación de la novela 'El cuarto oscuro', de Rachel Seiffert. Como curiosidad, siendo de producción mayoritariamente alemana, la academia australiana (una productora de Australia participa en su producción), la eligió para ser su representante en su año en los Oscar, y optar al premio a la mejor película de habla no inglesa (aunque está rodada en alemán). (FILMAFFINITY)

Premios

2012: Festival de Locarno: Premio del público (Piazza grande)

2012: Seminci de Valladolid: Mejor Nuevo Director



GUERRA DE AFGANISTÁN

1. EL ÚNICO SUPERVIVIENTE

Año 2013

Duración 120 min.

País  Estados Unidos

Director Peter Berg

Guión Peter Berg (Libro: Marcus Luttrell)

Música Steve Jablonsky

Fotografía Tobias A. Schliessler

Reparto Mark Wahlberg, Taylor Kitsch, Ben Foster, Emile Hirsch, Alexander Ludwig, Eric Bana, Jerry Ferrara, Scott Elrod, Yousuf Azami, Ali Suliman

Productora Film 44 / Spikings Entertainment / Weed Road Pictures

Género Bélico. Acción. Drama | Basado en hechos reales. Guerra de Afganistán. Ejército

Sinopsis Año 2005. A un equipo de élite de las fuerzas especiales SEAL del ejército norteamericano, liderados por Marcus Luttrell (Mark Wahlberg) junto a otros tres soldados (Kitsch, Foster & Hirsch) les es encomendada una peligrosa misión, la "Operación red wing": capturar o matar a un líder terrorista talibán, Admad Shad, que se esconde en una zona boscosa de Afganistán. La llegada al punto donde localizaron el objetivo se realizó sin problemas, pero pronto la situación se complicó hasta extremos inimaginables. (FILMAFFINITY)

Premios

2013: Oscar: Nominada a Mejor sonido y Mejor montaje de sonido

2013: CriticsChoice: Mejor película de acción y actor de acción (Wahlberg)

2013: NationalBoard of Review (NBR): Mejores 10 películas del año

2013: SatelliteAwards: Nominada a Mejor guión adaptado (Lone Survivor)

2013: ScreenActorsGuild: Mejores especialistas de acción

2013: Sindicato de Guionistas (WGA): Nominada a Mejor guión adaptado



ANEXO 3: Powerpoint sobre concepciones erróneas proyectado en el aula de 1º de Bachiller del centro hijas de Jesús.

El siguiente Powerpoint fue proyectado en el aula en la última de las sesiones destinada a la recogida de datos. Sus contenidos se dirigen a explicar algunas concepciones históricas erróneas que existen y cómo las adquirimos. De este modo se buscaba que el alumnado tuviera una mínima noción sobre esta cuestión. Las ideas que recoge la presentación fueron tomadas de un trabajo cedido por mi director Íñigo Mugueta Moreno.

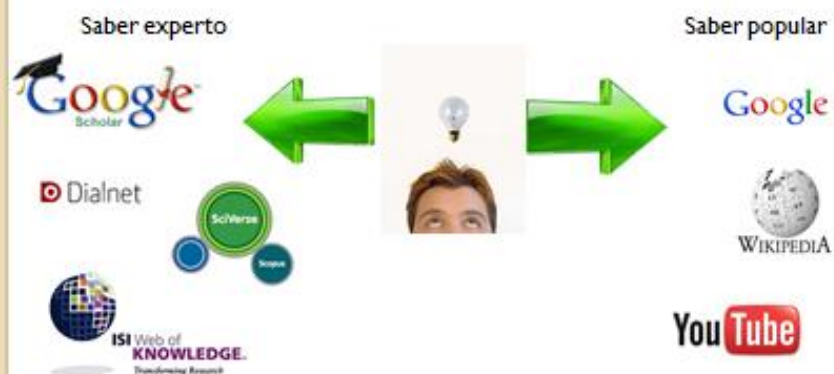


¿De qué concepciones erróneas hablamos?

1. Tópicos
2. Anacronismos
3. Prejuicios
4. Estereotipos
5. Mitos

¿Cómo adquirimos esas concepciones erróneas?

CULTURA HISTÓRICA DE BAJA INTENSIDAD



Tópicos.



Iñaki Errazkin @Errazkin · 21 de may. de 2013

Ahora resulta que el **papa** Francisco practicó un exorcismo el domingo:
periodistadigital.com/religion/vatic... Vivimos en la **Edad Media**.

Abrir

Responder Retweet Favoritos Más



ENTRENAMIENTO PERSONAL MUSCULACIÓN

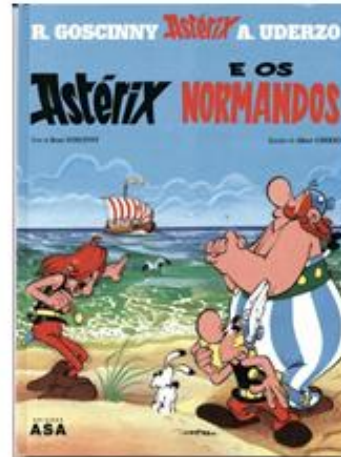
RUTINA ESPARTANA. POR
WELLNESS STUDIO.

FEBRERO 21, 2014 · EXTREMADURA ES DEPORTE · DEJA UN
COMENTARIO

Tópicos.



Anacronismos.



Hipérboles.



